



Arbeitsbedingungen, Belastungen und Ressourcen der Thurgauer Volksschullehrkräfte angesichts der laufenden Bildungsoffensive

Ergebnisse der Analyse der ersten Teilstudie

lic. phil. Ernst Trachsler

**Prof. Dr. Eberhard Ulich
lic. phil. Simone Inversini
lic. phil. Marc Wülser**

Dezember 2003

Der vorliegende Bericht wurde im Auftrag des Amtes für Volksschule und Kindergarten des Kantons Thurgau erstellt und ist erhältlich bei:

Amt für Volksschule und Kindergarten (AVK)

Spannerstrasse 31
8510 Frauenfeld
Tel. 052 724 26 54
margrit.sutter@kttg.ch

**Pädagogische Hochschule Thurgau, Forschungsschwerpunkt
Schulentwicklung**

Nationalstrasse 19
8280 Kreuzlingen
Tel. 071 678 56 05
ernst.trachsler@phtg.ch

Institut für Arbeitsforschung und Organisationsberatung (iafob)

Obere Zäune 14
8001 Zürich
Tel. 01 254 30 64 oder Tel. 01 254 30 66
simone.inversini@iafob.com
marc.wuelser@iafob.com

GELEITWORT DES AUFTRAGGEBERS

Das Volksschulwesen unseres Kantons befindet sich seit einigen Jahren in einer stetigen Umbruchsituation. Durch die Bildungsoffensive der Regierung im Jahre 2000 wurde die Dynamik dieses Wandels noch zusätzlich verstärkt. In einer stattlichen Anzahl von Reformprojekten werden sowohl Ziele der Strukturentwicklung in unseren Schulen als auch eine Optimierung der Arbeit im und am Unterricht verfolgt.

Für eine erfolgreiche Umsetzung von Reformen sind gute Rahmenbedingungen für die beteiligten Schulen notwendig. Dabei sind insbesondere die Arbeitsbedingungen der Lehrerinnen und Lehrer ein entscheidender Erfolgsfaktor. Um sich auf dem Hintergrund der laufenden und geplanten Reformen darüber Klarheit zu verschaffen und Einfluss zu nehmen auf die Steuerung der Veränderungen, wurde aufgrund einer Initiative der Arbeitsgruppe Lehrermarkt vor rund einem Jahr eine wissenschaftliche Studie in Auftrag gegeben. Eine Arbeitsgemeinschaft der Pädagogischen Hochschule Thurgau mit Ernst Trachsler und des Instituts für Arbeitsforschung und Organisationsberatung iafob unter Leitung von Professor Eberhard Ulich hat in der Zwischenzeit mit Hilfe von schriftlichen Umfragen, Interviews und Tätigkeitsbeobachtungen die aktuelle Situation sorgfältig erhoben.

Dieser Bericht möchte alle Interessierten im Detail über die Ergebnisse ins Bild setzen. Er besorgt eine umfassende Analyse und definiert mögliche Handlungsfelder. Dabei darf es keinesfalls bleiben. Gefordert sind nun alle, die im Thurgauer Schulwesen Verantwortung tragen. Auf der Grundlage der Studie sind Verbesserungsmassnahmen einzuleiten und dadurch die weitere Entwicklung einer zukunftsgerichteten Schule zu gewährleisten. Gefordert sind in erster Linie das Departement für Erziehung und Kultur und das Amt für Volksschule und Kindergarten in der Optimierung der Rahmenbedingungen für die Durchführung bestehender Projekte und die Planung neuer Reformvorhaben. Diese sollen nachhaltig positive Wirkungen auf den Ebenen der Schulstrukturen, der Unterrichtsqualität und der Arbeitszufriedenheit der Lehrkräfte erzeugen. Angesprochen sind aber auch Schulbehörden und Lehrerschaft, ihren Beitrag zu leisten. Denn nur im konstruktiven Miteinander aller Beteiligten können Veränderungen erfolgreich umgesetzt werden.

So wünschen wir dieser Studie schliesslich, dass sie nicht nur interessante Diskussionen, sondern vor allem konkrete Entwicklungsprozesse auslöst. Diese sollen sich in den Dienst der pädagogischen und organisatorischen Erneuerung der Thurgauer Schule stellen, mit dem hehren Ziel, unseren Schülerinnen und Schülern durch Bildung und Erziehung eine gute und glückliche Zukunft zu ermöglichen.

Walter Berger
Chef des Amtes für Volksschule und Kindergarten

ZUSAMMENFASSUNG

Die vorliegende Studie analysiert die Arbeitssituation der Volksschullehrkräfte aus arbeitspsychologischer Sicht. Mittels eines Fragebogens wurden sämtliche Lehrkräfte des Kantons Thurgau befragt (vgl. Kap. 2). Zusätzlich wurden Interviews mit Lehrergruppen und Schulleitungen (vgl. Kap. 4 und 6) sowie Tätigkeitsbeobachtungen im Schulalltag (vgl. Kap. 3) durchgeführt. Mögliche Handlungsfelder, die sich aus Sicht des Forschungsteams ergeben, sind in Kapitel 5 und 7 dargestellt.

Die Lehrerschaft schätzt an ihrem Beruf dessen Ganzheitlichkeit sowie die grosse Autonomie. Die Arbeit mit den Kindern respektive den Jugendlichen wird als in hohem Masse sinnvoll und befriedigend erlebt. Daneben fallen die subjektiven Divergenzen betreffend den eigentlichen Berufsauftrag auf. Die Frage, was nun zum beruflichen Auftrag gehört und was nicht, kann nicht klar beantwortet werden. Das Gefühl, Dinge zu machen, zu denen man nicht verpflichtet sei, wirkt auf die Dauer belastend. Auch die vielfältigen Erwartungen aus dem näheren und weiteren Umfeld wirken verunsichernd. Der Anteil an Lehrerinnen und Lehrern mit Anzeichen emotionaler Erschöpfung ist beträchtlich.

Die Lehrerinnen und Lehrer sehen in ihrem Beruf wenig Zukunftsperspektiven. Die Idee einer Systematisierung von Personalentwicklungsmassnahmen wird unterstützt. Dazu gehören Elemente wie die Schaffung von Spezialisierungsmöglichkeiten, Anreizmodelle für schulinterne Funktionswechsel sowie karriererelevante Weiter- oder Zusatzausbildungen.

Die Werte bezüglich der kollektiven Selbstwirksamkeitsüberzeugungen sind moderat positiv. Lehrerinnen oder Lehrer arbeiten nach wie vor in isolierten Einzelsituationen. Eindrücklich sind die positiven Werte bei der integrierten Oberstufe, wo offenbar infolge der intensiven Zusammenarbeit weniger Belastungen entstehen.

Die Lehrkräfte fühlen sich unterstützt durch interne Ressourcen (Schulische Heilpädagogik, Logopädie uam.). Die didaktischen und pädagogischen Kompetenzen innerhalb des Kollegiums der Regelklassenlehrkräfte werden wenig genutzt. Auch der professionelle Umgang mit externen Ressourcensystemen ist noch wenig verbreitet.

Die Beziehungen zwischen Behörde und Lehrerschaft werden insgesamt als eher belastend geschildert. Dabei werden nicht die Personen, sondern vielmehr ungeklärte Rollen sowie Fragen der Partizipation und der Führungskultur als Ursachen genannt. Im Zusammenhang mit der Einrichtung von Schulleitungen zeichnet sich die Notwendigkeit von Klärungen besonders deutlich ab.

Die Schnittstelle zwischen Schule und Familie ist ausgesprochen sensibel. Verbreitet herrscht in der Lehrerschaft die Ansicht, in den Familien liege letztlich ein Auslöser vieler Belastungen, indem diese ihren angestammten Erziehungsauftrag aufgekündigt hätten. Hinzu kommt, dass die Lehrerinnen und Lehrer von Seite der Eltern kaum Anerkennung erhalten.

Als anspruchsvoll erweist sich der Umstand, dass neben dem Unterrichtsalltag auch Schulentwicklung betrieben werden muss. Zwar finden die Stossrichtungen der verschiedenen Projekte durchaus Zustimmung. Anpassungsdruck und Reformtempo sind jedoch an der Obergrenze und fördern insgesamt das Gefühl, fremdgesteuert zu sein.

In Bezug auf die Schulleitungen (vgl. Kap. 7) zeigt sich die hohe Beanspruchung infolge der Gleichzeitigkeit von Ausbildung, Aufbau der Schulleitung sowie Lehrauftrag. Funktion und Rollen der Schulleitungen bedürfen weiterer Klärung, wobei immer auch das Umfeld (Lehrerschaft, Behörden, Eltern) in die Überlegungen mit einzubeziehen ist. Die notwendigen Lern- und Veränderungsprozesse auf allen Ebenen bedürfen entsprechender Rahmenbedingungen.

Die Erhebung wird in zwei und vier Jahren wiederholt, um die Veränderungen der Arbeitssituation der Lehrkräfte über einen längeren Zeitraum zu ermitteln.

INHALTSVERZEICHNIS

1	UNTERSUCHUNGSMETHODEN UND STICHPROBE	1
2	ERGEBNISSE AUS DER FRAGEBOGENERHEBUNG	3
2.1	SUBJEKTIVES ERLEBEN DER ARBEIT	3
2.1.1	<i>Arbeitsbezogene Werte und Zufriedenheit sowie erlebte „Defizite“ bei der Arbeit</i>	3
2.1.2	<i>Arbeitsbedingungen, Anforderungen, Belastungen und Ressourcen</i>	4
2.1.3	<i>Anforderungen an den Umgang mit Gefühlen: Emotionsarbeit</i>	6
2.1.4	<i>Verausgabungsbereitschaft und Distanzierungsfähigkeit</i>	8
2.2	SUBJEKTIVES ERLEBEN DER ORGANISATIONALEN RAHMENBEDINGUNGEN	8
2.2.1	<i>Wahrgenommene Belohnungen im Beruf: Gratifikationen</i>	8
2.2.2	<i>Wahrgenommene prozedurale Gerechtigkeit</i>	9
2.2.3	<i>Ressourcensysteme</i>	11
2.2.4	<i>Kerngeschäft und Zusatzaufgaben: Wahrgenommene Zusatzfunktionen</i>	12
2.3	ERLEBTE AUSWIRKUNGEN DER TÄTIGKEITS- UND RAHMENBEDINGUNGEN	12
2.3.1	<i>Arbeitsfreude</i>	12
2.3.2	<i>Beanspruchungen</i>	13
2.3.3	<i>Individuelle und kollektive Selbstwirksamkeitsüberzeugungen</i>	14
2.4	VERÄNDERUNGSWÜNSCHE SEITENS DER LEHRKRÄFTE	14
2.4.1	<i>Berufliche Veränderungswünsche</i>	14
2.4.2	<i>Delegationsmöglichkeiten</i>	15
2.4.3	<i>Veränderungsbereiche und ihre eingeschätzte Wirkung auf Zufriedenheit und Wohlbefinden</i>	16
2.5	ZUSAMMENHÄNGE ZWISCHEN DEN ERGEBNISSEN	16
3	ERGEBNISSE DER TÄTIGKEITSBEOBACHTUNGEN	19
	AUFGABEN - UND PROZESSMERKMALE BEI LEHRKRÄFTEN	19
4	ERGEBNISSE DER INTERVIEWS MIT LEHRKRÄFTEN	20
4.1	AUFGABEN, ARBEITSPROZESSE UND ALLGEMEINE ARBEITSBEDINGUNGEN	20
4.2	ARBEITSBEZOGENE MOTIVATIONALE ASPEKTE	22
4.3	ARBEITSBEZOGENE BELASTUNGEN UND BEANSPRUCHUNGEN	23
4.4	SOZIALES SYSTEM – KOOPERATION UND KOMMUNIKATION	25
4.5	ARBEITSMITTEL UND RÄUMLICHKEITEN	28
4.6	INDIVIDUELLE, SOZIALE UND ORGANISATIONALE RESSOURCEN	29
4.7	VERBESSERUNGSVORSCHLÄGE AUS SICHT DER LEHRKRÄFTE	32
5	ZUSAMMENFASSUNG DER ERGEBNISSE - ZENTRALE PROBLEMBEREICHE UND MÖGLICHE HANDLUNGSFELDER	35
5.1	AUFGABE UND BERUFSAUFTAG	35
5.2	PROFESSIONALISIERUNG	36
5.3	KARRIERE UND BERUFSWECHSEL	37
5.4	KOMMUNIKATION UND KOOPERATION	37
5.5	BERATUNG UND UNTERSTÜTZUNG	38
5.6	SCHNITTSTELLE ZWISCHEN LEHRERSCHAFT UND SCHULBEHÖRDE SOWIE SCHULGEMEINDE UND KANTON	39
5.7	SCHNITTSTELLE ZWISCHEN LEHRPERSON UND ELTERN RESPEKTIVE ZWISCHEN SCHULE UND FAMILIE	40
5.8	UNTERRICHTSALLTAG UND SCHULENTWICKLUNG	41
6	ERGEBNISSE DER INTERVIEWS MIT DEN SCHULLEITUNGEN	42
6.1	FUNKTION UND ORGANISATIONALE BEREICHE	42
6.2	KOOPERATION	43
6.3	TYPISCHE FÜHRUNGSAUFGABEN	43
6.4	ROLLENVERSTÄNDNIS UND ROLLENPROBLEMATIK	44
6.5	POSITIVE MOMENTE DER BISHERIGEN FÜHRUNGSTÄTIGKEIT	45
6.6	TYPISCHE PROBLEMBEREICHE DER BISHERIGEN FÜHRUNGSTÄTIGKEIT	45
6.7	UNTERSTÜTZUNGSBEDARF	46
7	ZUSAMMENFASSUNG DER ERGEBNISSE ZUM BEREICH SCHULLEITUNGEN - ZENTRALE PROBLEMBEREICHE UND MÖGLICHE HANDLUNGSFELDER	48
7.1	MOTIVATION UND BELASTUNG	48
7.2	PROBLEME UND WIDERSTÄNDE	48
7.3	ROLLENPROBLEMATIK	49
7.4	FÜHRUNG, KULTUR UND RAHMENBEDINGUNGEN	50

TABELLENVERZEICHNIS

TABELLE 1: UNTERSUCHUNGSMETHODEN, INHALTE UND STICHPROBEN DER LEHRKRÄFTE-ANALYSE.....	2
TABELLE 2: ANFORDERUNGEN AN DEN UMGANG MIT GEFÜHLEN NACH FUNKTIONSGRUPPEN IN PROZENT	7
TABELLE 3: VERAUSGABUNGSBEREITSCHAFT UND DISTANZIERUNGSFÄHIGKEIT DER LEHRKRÄFTE INSGESAMT IN PROZENT (N=1309)	8
TABELLE 4: WAHrgENOMMENE BELOHNUNGEN IM BERUF DER LEHRKRÄFTE INSGESAMT IN PROZENT (N=1309)	9
TABELLE 5: WAHrgENOMMENE PROZEDURALE GERECHTIGKEIT IN BEZUG AUF DAS VERHALTEN DER SCHULAUFsICHT UND SCHULBEHÖRDEN DER LEHRKRÄFTE INSGESAMT IN PROZENT (N=1309)	10
TABELLE 6: ENTLASTUNG DER LEHRKRÄFTE INSGESAMT DURCH RESSOURCENSYSTEME IN PROZENT (N=1309)	11
TABELLE 7: OFFIZIELLE UND INOFFIZIELLE ZUSATZFUNKTIONEN DER LEHRKRÄFTE INSGESAMT (N=1309)	12
TABELLE 8: ERLEBTE INDIVIDUELLE UND KOLLEKTIVE BERUFLICHE SELBSTWIRKSAMKEIT DER LEHRKRÄFTE INSGESAMT IN PROZENT (N=1309)	14
TABELLE 9: ABSICHT EINES BERUFSWECHSELS DER LEHRKRÄFTE INSGESAMT IN PROZENT (N=1309)	15
TABELLE 10: SCHULINTERNE SPEZIALISIERUNGSWÜNSCHE DER LEHRKRÄFTE INSGESAMT IN PROZENT (N=1309; MEHRFACHNENNUNGEN MÖGLICH)	15
TABELLE 11: BEDEUTSAME ZUSAMMENHÄNGE FÜR DEFIZITE IN KULTUR UND FÜHRUNG SOWIE DEFIZITE IN DER ARBEITSZEIT- UND BELASTUNGSSITUATION DER LEHRKRÄFTE INSGESAMT (N=1269)	17
TABELLE 12: BEDEUTSAME ZUSAMMENHÄNGE FÜR EMOTIONALE ERSCHÖPFUNG, ARBEITSFREUDE SOWIE INDIVIDUELLE UND KOLLEKTIVE SELBSTWIRKSAMKEITSÜBERZEUGUNGEN DER LEHRKRÄFTE INSGESAMT (N=1269)	18

Arbeitsbedingungen, Belastungen und Ressourcen der Thurgauer Volksschullehrkräfte angesichts der laufenden Bildungsoffensive

Ergebnisse der Analyse der ersten Teilstudie

Zweck der Analyse, über deren Ergebnisse hier berichtet wird, war die systematische Erfassung von Arbeitsbedingungen, Belastungen und Ressourcen der Thurgauer Volksschullehrkräfte mit dem Ziel der empirisch begründbaren Erarbeitung von Massnahmen zur Verbesserung ihrer Arbeitssituation¹. Die Erhebungen wurden von Mai bis Juli 2003 durch die Pädagogische Hochschule Thurgau PHTG (Projektleitung lic. phil. Ernst Trachsler) und das Institut für Arbeitsforschung und Organisationsberatung iafob (Projektleitung Prof. Dr. Eberhard Ulich) durchgeführt. Für die operative Leitung waren lic. phil. Simone Inversini und lic. phil. Marc Wülser (beide iafob) verantwortlich.

1 Untersuchungsmethoden und Stichprobe

Der komplexen Fragestellung entsprechend wurden verschiedene Untersuchungsmethoden eingesetzt: *Fragebogen*, die an alle Lehrkräfte versandt wurden, *Gruppen- und Einzelinterviews* mit ausgewählten Lehrkräften und Schulleitungen sowie *Tätigkeitsbeobachtungen* bei ausgewählten Lehrkräften.

Von den 2883 versandten Fragebogen wurden 1309 retourniert. Der *Rücklauf* beträgt somit 45.4 Prozent. Eine Prüfung nach Alter, Geschlecht und Dienstalter ergibt, dass die Antwortenden hinsichtlich dieser Merkmale mit den insgesamt angeschriebenen Personen übereinstimmen. Wir können also davon ausgehen, dass die Ergebnisse der Erhebung ein repräsentatives Abbild der Realität liefern.

Die Auswahl der Lehrkräfte für Interviews und Beobachtungen erfolgte einerseits nach den Kriterien ‚Schultyp‘ und ‚Funktionstypen‘ (Regelklassenlehrkräfte / Fachlehrkräfte / Pädagogische Therapeutinnen und Therapeuten), andererseits nach dem Kriterium ‚Standort der Schule‘ (städtisch oder ländlich gelegen) sowie nach dem Kriterium ‚geleitete‘ oder ‚nicht geleitete Schulen‘, sodass eine für den Kanton Thurgau repräsentative Auswahl an Lehrkräften zusammengestellt werden konnte.

In Tabelle 1 werden die Untersuchungsinstrumente, die damit erhobenen Inhalte sowie der jeweilige Umfang ihres Einsatzes in der Analyse dargestellt.

¹ Zweck der Analyse ist nicht die Beurteilung der Schulentwicklungsprojekte der Bildungsoffensive, auch wenn sich diese zumindest zeitweilig auf die Arbeitssituation jeder einzelnen Lehrkraft auswirken. Die Schulentwicklungsprojekte werden anderweitig evaluiert.

Tabelle 1: Untersuchungsmethoden, Inhalte und Stichproben der Lehrkräfte-Analyse

	Fragebogenerhebung	Interviews mit Expertinnen und Experten	Tätigkeitsbeobachtungen			
Inhalt	<ul style="list-style-type: none"> Arbeitsbezogene Wertvorstellungen und Zufriedenheit mit der Arbeit Subjektives Erleben der Arbeit: Arbeitsbedingungen, Anforderungen, Belastungen und Ressourcen Allgemeine Belastungen bei der Arbeit Erlebte Beanspruchungen Erlebte Selbstwirksamkeit Distanzierungsfähigkeit und Verausgabungsbereitschaft Delegationsvorschläge Verbesserungsbereiche Umgang mit Gefühlen Belohnungen im Beruf Fragen zu Schulbehörde und Schulaufsicht mögliche berufliche Veränderungen Ressourcensysteme Weiterbildung Zusatzfunktionen kantonale Schulentwicklungsprojekte 	<ul style="list-style-type: none"> Schultypspezifische Aufgaben und Arbeitsprozesse Allgemeine Arbeitsbedingungen schultypspezifische arbeitsbezogene motivierende Aspekte, Belastungen und Beanspruchungen Kooperation und Kommunikation Arbeitsmittel und Räumlichkeiten Individuelle, soziale und organisationale Ressourcen Probleme, Störungen Verbesserungsvorschläge <p>für Schulleiterinnen und Schulleiter zusätzlich:</p> <ul style="list-style-type: none"> Spezifika der Arbeitssituation als Schulleiterin und Schulleiter Information über die Organisation des jeweiligen Schultyps 	<p>quantitative Kriterien</p> <ul style="list-style-type: none"> Arbeitsabläufe Aufgabenspektrum und Zeitanteile verschiedener Tätigkeitskategorien <p>→Oberflächenstruktur</p> <p>qualitative Kriterien</p> <ul style="list-style-type: none"> Bewertung der Arbeitsaufgabe <p>→Tiefenstruktur</p>			
Adressatinnen und Adressaten	Alle Lehrkräfte und Schulleitungen	kriteriengeleitet ausgewählte Lehrkräfte sowie Schulleiterinnen und Schulleiter	kriteriengeleitet ausgewählte Lehrkräfte			
Anzahl	Versandte Fragebögen	2883	Gruppeninterviews Lehrkräfte (Anzahl Gruppen à durchschnittlich 3 Personen)	27	Lehrkräfte: je 1 Arbeitstag bis zum Verlassen der Schule	17
	Ausgefüllte Fragebögen	1309	Einzelinterviews Schulleiterinnen und Schulleiter	9		

Bei der Darstellung der Ergebnisse werden die folgenden Funktionen und Funktionstypen unterschieden:

Regelklassenlehrkräfte

Fachlehrkräfte für

- Hauswirtschaft mit bzw. ohne Zusatzqualifikation
- Textiles und/oder nicht Textiles Werken mit bzw. ohne Zusatzqualifikation
- Heilpädagogik
- Deutsch für Fremdsprachige
- Fremdsprachenunterricht

Pädagogische Therapeutinnen und -therapeuten für

- Logopädie/Psychomotorik
- Ergotherapie

2 Ergebnisse aus der Fragebogenerhebung

2.1 Subjektives Erleben der Arbeit

2.1.1 Arbeitsbezogene Werte und Zufriedenheit sowie erlebte „Defizite“ bei der Arbeit

Wichtigkeit von arbeitsbezogenen Werten

Von den 28 erfragten arbeitsbezogenen Werten wurden von den Lehrkräften die folgenden **15 Werte** als die **wichtigsten** genannt:

- ein gutes Verhältnis zu den Arbeitskolleginnen bzw. Arbeitskollegen
- eine Kultur der Offenheit und Toleranz
- interessante Aufgaben
- Mitsprache bzw. Mitbestimmung in wichtigen Angelegenheiten
- die Möglichkeit, Neues zu lernen
- eine stimulierende Schulkultur
- Autonomie über die eigene Zeit
- sicherer, krisenfester Arbeitsplatz
- persönlicher Erfolg
- gute Bezahlung, guter Lohn
- angemessenes Feedback über die eigene Leistung
- eine berufliche Zukunftsperspektive
- zeitweise auch zuhause arbeiten können
- im Team arbeiten
- klare Führung

Die 12 erstgenannten Werte gelten – in unterschiedlicher Reihenfolge – für *alle drei Funktionstypen*. Die drei zuletzt genannten Werte hingegen rangieren nicht bei allen Funktionstypen unter den ersten 15.

Zufriedenheit mit arbeitsbezogenen Werten

Im Durchschnitt „**eher hohe**“ bis „**hohe**“ **Zufriedenheit** äussert das Gesamt der Lehrkräfte **in Bezug auf die Realisierung der arbeitsbezogenen Werte** ‚interessante Aufgaben‘ (92% der Befragten), ‚sicherer, krisenfester Arbeitsplatz‘ (86%), ‚persönlicher Erfolg‘ (85%), ‚zeitweise auch zu Hause arbeiten können‘ (84%), gutes Verhältnis zu den Arbeitskolleginnen und -kollegen‘ (83%), ‚Möglichkeit, neue Dinge zu lernen‘ (81%) sowie ‚Autonomie über die eigene Zeit‘ (79%).

Defizite bei arbeitsbezogenen Werten

Die grössten **Defizite**, d.h. **die grössten Differenzen zwischen der Bedeutsamkeit eines Wertes und der Zufriedenheit** mit der im Alltag diesbezüglich erlebten Realität, finden sich für alle befragten Funktionstypen bei den Werten ‚Kultur der Offenheit und Toleranz‘, ‚Mitsprache bzw. Mitbestimmung bei wichtigen Dingen in der Schule‘, ‚angemessenes Feedback

über die eigene Leistung‘ sowie ‚eine berufliche Zukunftsperspektive‘. Für Regelklassenlehrkräfte und Fachlehrkräfte ergibt sich ausserdem beim Wert ‚klare Führung‘ ein deutliches Defizit.

Keine bzw. nur sehr geringe **Defizite** finden sich für alle Funktionsgruppen bei den Werten ‚sicherer, krisenfester Arbeitsplatz‘ und ‚persönlicher Erfolg‘, bei Regelklassenlehrkräften und Pädagogischen Therapeutinnen und Therapeuten zusätzlich für den Wert ‚moderne Infrastruktur und Arbeitsmittel‘, bei Fachlehrkräften und Pädagogischen Therapeutinnen und Therapeuten zusätzlich für ‚Autonomie über die eigene Zeit‘ sowie bei Fachlehrkräften zusätzlich für den Wert ‚zeitweise auch zu hause arbeiten können‘ und bei den Pädagogischen Therapeutinnen und Therapeuten zusätzlich für die Werte ‚flexible Arbeitszeiten‘ und ‚gute Bezahlung, guter Lohn‘.

(vgl. Materialienband, Darstellungen 1 und 2)

2.1.2 Arbeitsbedingungen, Anforderungen, Belastungen und Ressourcen

Zur Erläuterung: Die nachfolgend beschriebenen Anforderungen, Belastungen und Ressourcen wurden jeweils durch eine Fragebogenskala erfasst, die aus 3 bis 6 unterschiedlichen Items (Aussagen) besteht.

Begriffe

Anforderungen. Als positiv zu bewertende Anforderungen, welche sich aus einer Aufgabe ergeben, gelten vor allem deren Ganzheitlichkeit sowie die daraus resultierenden Anforderungen an die Qualifikation. *Ganzheitliche Aufgaben* beinhalten vorbereitende, ausführende und kontrollierende Elemente. *Qualifikationsanforderungen* ermöglichen es, Neues zu lernen und sich weiterzuentwickeln.

Arbeitsbelastungen sind Faktoren, welche von aussen auf die Person einwirken. Dazu gehören *inhaltliche und mengenmässige Überforderung* sowie *inhaltliche Unterforderung durch die Arbeitsaufgabe*, *belastendes Sozialklima* und Belastung durch *mangelnden Spielraum für private Dinge*.

Ressourcen sind Entlastungsfaktoren, die mithelfen, Belastungen zu vermeiden bzw. zu bewältigen oder ermöglichen, Belastungen besser zu ertragen. Wir unterscheiden dabei organisationale und soziale Ressourcen.

Folgende Arbeitsbedingungen können als **organisationale Ressourcen** wirken: Die *Anforderungsvielfalt* erfasst die qualitative Vielfalt der anfallenden Aufgaben. Das *Qualifikationspotential* der Arbeitstätigkeit beschreibt den möglichen Kompetenzzuwachs bzw. -verlust durch die Art der Tätigkeit. Beim *Entscheidungsspielraum* wird nach Möglichkeiten gefragt, Entscheidungen zu treffen, die Arbeit selbständig einzuteilen und bei der Erledigung der Aufgaben über verschiedene Ausführungsvarianten entscheiden zu können. *Partizipationsmöglichkeiten* erfassen den Grad, in dem Eigeninitiative, Mitsprache und Beteiligung möglich sind.

Soziale Ressourcen. Ein *positives Sozialklima* beinhaltet gegenseitiges Interesse, Vertrauen und Offenheit im Umgang mit anderen Personen bei der Arbeit. *Soziale Unterstützung*, wie beispielsweise gegenseitige Hilfeleistungen, gehört zu den wichtigsten stressreduzierenden bzw. gesundheitsschützenden Ressourcen.

Ergebnisse

Generell kann gesagt werden, dass das subjektive Erleben der eigenen Arbeit bei *allen drei Funktionstypen* ähnlich ist.

Anforderungen und Ressourcen. Positiv bewertet wird die eigene Arbeit von allen Funktionsgruppen sowie über fast alle Schultypen hinweg vor allem hinsichtlich der Qualifikationsanforderungen, der Anforderungsvielfalt, des Qualifikationspotentials und des vorhandenen Entscheidungsspielraums. Bei der erlebten sozialen Unterstützung rangieren die Lebenspartnerinnen und -partner vor den Schulleitungen und den Arbeitskolleginnen und Arbeitskollegen.

Ein wesentlicher Unterschied zwischen den *Funktionsgruppen* zeigt sich bei der sozialen Unterstützung durch die Schulaufsicht, welche von den Pädagogischen Therapeutinnen und Therapeuten als schlechter eingestuft wird als von Regelklassen- und Fachlehrkräften. Ebenso werden Partizipationsmöglichkeiten, vor allem von den Fachlehrkräften, nur moderat positiv eingeschätzt.

Belastungen durch Aufgabe und soziale Aspekte. Die Mehrzahl der erfragten Belastungen, nämlich inhaltliche Überforderung und inhaltliche Unterforderung durch die Arbeitsaufgabe sowie belastendes Sozialklima, werden über alle Funktionstypen wie auch über die Schultypen hinweg als gering bis mittel empfunden. Als stärker belastend werden durchwegs der fehlende Spielraum für private Dinge und in etwas geringerem Ausmass der Zeitdruck erlebt.

(vgl. auch Materialienband, Darstellungen 3 bis 6)

Grösste allgemeine Belastungen. Von insgesamt 48 erfragten Belastungsbedingungen rangieren *bei jedem der drei Funktionstypen* – jedoch in unterschiedlicher Reihenfolge – die folgenden unter den 15 bedeutendsten:

- Erwartungen unterschiedlicher Personen gerecht werden (z.B. Schülerinnen und Schüler, Eltern)
- Veränderungen im Schulsystem, Reformen
- ausserunterrichtliche kollegiumsbezogene Pflichten (z.B. Konferenzen, Mentorate)
- Beurteilung von Schülerinnen und Schülern (z.B. Berichte, Zeugnisse, Beurteilungsgespräche)
- ausserunterrichtliche schulbezogene Pflichten
- Organisieren und Durchführen von speziellen Schul- bzw. Klassenaktivitäten
- Koordinierung von beruflichen und ausserberuflichen Verpflichtungen

Insgesamt berichten 57% des *Gesamts aller Lehrkräfte* eine „eher starke“ bis „starke“ Belastung dadurch, unterschiedlichen Erwartungen gerecht werden zu müssen, 51% aller Lehrkräfte fühlen sich durch Veränderungen und Reformen im Schulsystem „eher stark“ bis „stark“ belastet, 50% durch ausserunterrichtliche kollegiumsbezogene Pflichten, ebenfalls 50% durch die Beurteilung von Schülerinnen und Schülern, 44% durch ausserunterrichtliche schulbezogene Pflichten, ebenso 44% durch das Organisieren und Durchführen von speziellen Schul- bzw. Klassenaktivitäten und schliesslich 43% durch die Koordinierung von beruflichen und ausserberuflichen Verpflichtungen.

Funktionstypspezifisch betrachtet zeigt sich grundsätzlich eine unterschiedliche Belastungssituation für *Regelklassenlehrkräfte* und *Fachlehrkräfte* im Vergleich zu den *Pädagogischen Therapeutinnen und Therapeuten*. Folgende weitere Merkmale werden nur von den beiden erstgenannten Funktionsgruppen unter den 15 belastendsten genannt:

- Verhalten „schwieriger“ Schülerinnen und Schüler
- erzieherische Pflichten gegenüber Schülerinnen und Schülern
- unklare Regelungen bezüglich „Kerngeschäft und Zusatzaufgaben“²
- Klassenstärke
- wenig Feedback und Kontrolle über die Ergebnisse der Arbeit

² Der im Juli 2003 in Kraft getretene Berufsauftrag macht keine Unterscheidung zwischen Kerngeschäft und Zusatzaufgaben

Sowohl Regelklassenlehrkräfte als auch Fachlehrkräfte schätzen das Verhalten „schwieriger“ Schülerinnen und Schüler als weitaus belastendstes Merkmal ihrer Tätigkeit ein. 70% der Regelklassenlehrkräfte fühlen sich dadurch „eher stark“ bis „stark“ belastet, bei den Fachlehrkräften sind es diesbezüglich 69%. Für die Pädagogischen Therapeutinnen und Therapeuten ist die Koordinierung von beruflichen und ausserberuflichen Verpflichtungen die grösste Belastung, 60% fühlen sich dadurch „eher stark“ bis „stark“ belastet.

Folgende Merkmale fallen bei den Pädagogischen Therapeutinnen und Therapeuten im Unterschied zu den beiden anderen Funktionsgruppen unter die grössten 15 Belastungen (Prozentangaben für „eher stark“ bis „stark“ belastete Personen in Klammern):

- Stundenzahl (55%)
- Fortbildungsveranstaltungen ausserhalb der Dienstzeit (40%)
- Vor- und Nachbereitung des Unterrichts (38%)
- soziale Isolation bzw. Einzelkämpfer/-innendasein (38%)
- Stoffumfang (13%)
- Schulstrukturen und Schulorganisation (21%)

(vgl. Materialienband, Darstellungen 7-10)

2.1.3 Anforderungen an den Umgang mit Gefühlen: Emotionsarbeit

Begriffe

Von Emotionsarbeit wird dann gesprochen, wenn zur Erfüllung der Aufgabe die eigenen Gefühle kontrolliert werden müssen, um nach aussen in Mimik, Stimme und Gestik ein bestimmtes Gefühl zum Ausdruck zu bringen, und zwar unabhängig davon, ob dies mit den tatsächlich empfundenen Gefühlen übereinstimmt oder nicht. Ein wichtiger Aspekt ist hierbei die Häufigkeit des Ausdrucks positiver und negativer Emotionen. Belastend wird Emotionsarbeit v.a. dann, wenn ausgedrückte und empfundene Gefühle sich widersprechen, dieser Zustand wird emotionale Dissonanz genannt. Zur Illustration pro Merkmalsbereich ein konkretes Beispiel aus dem Fragebogen:

Zeigen positiver Gefühle. Ein dafür typisches Fragebogenitem ist beispielsweise „Wie häufig kommt es bei Ihrer Tätigkeit vor, dass Sie angenehme Gefühle gegenüber den Schüler/-innen zeigen müssen (z.B. Freundlichkeit oder Sympathie)?“

Zeigen negativer Gefühle. Ein dafür typisches Fragebogenitem ist „Wie häufig kommt es bei Ihrer Tätigkeit vor, dass Sie unangenehme Gefühle gegenüber den Schüler/-innen zeigen müssen (z.B. Strenge oder Ärger, wenn Regeln nicht eingehalten werden)?“

Emotionale Dissonanz. Ein dafür typisches Fragebogenitem ist „Wie oft kommt es an Ihrem Arbeitsplatz vor, dass man nach aussen hin Gefühle zeigen muss, die nicht mit dem übereinstimmen, was man momentan gegenüber den Schüler/-innen fühlt?“

Ergebnisse

Tabelle 2 zeigt eine Übersicht zu den Ergebnissen bezüglich den Anforderungen an den Umgang mit Gefühlen

Tabelle 2: Anforderungen an den Umgang mit Gefühlen nach Funktionsgruppen in Prozent

	sehr oft	oft	gelegentlich	selten	sehr selten	keine Angabe
Zeigen positiver Gefühle						
Regelklassenlehrkräfte (n=939)	17	56	19	4	0	4
Fachlehrkräfte (n=256)	15	54	21	4	1	5
Pädagogische Therapeutinnen und Therapeuten (n=40)	0	7	50	37	4	2
Zeigen negativer Gefühle						
Regelklassenlehrkräfte (n=939)	0	12	50	33	1	4
Fachlehrkräfte (n=256)	2	7	50	37	4	0
Pädagogische Therapeutinnen und Therapeuten (n=40)	0	4	38	47	9	2
Emotionale Dissonanz						
Regelklassenlehrkräfte (n=939)	0	8	39	48	4	1
Fachlehrkräfte (n=256)	0	4	38	47	9	2
Pädagogische Therapeutinnen und Therapeuten (n=40)	0	5	37	45	10	3

Zeigen positiver Gefühle: Die Ergebnisse machen deutlich, dass von einem grossen Teil der Lehrkräfte eine sehr hohe Anforderung bezüglich des Zeigens positiver Gefühle erlebt wird. So äussern sowohl Regelklassenlehrkräfte wie auch Fachlehrkräfte zu jeweils mehr als zwei Dritteln, dass sie oft bis sehr oft positive Gefühle zeigen müssen. Pädagogische Therapeutinnen und Therapeuten äussern diese Anforderung nur zu 7%, sie fühlen sich zu 50% gelegentlich, zu 37% selten gefordert, positive Gefühle zu zeigen.

Zeigen negativer Gefühle: Die Anforderung, negative Gefühle zu zeigen, wird in geringerem Ausmass erlebt. Je 50% der Regelklassen- und Fachlehrkräfte sowie 38% der Pädagogischen Therapeutinnen und Therapeuten erleben diese Anforderung gelegentlich, 34% der Regelklassenlehrkräfte, 41% der Fachlehrkräfte und 56% der Pädagogischen Therapeutinnen und Therapeuten „selten“ bis „sehr selten“. 12% der Regelklassenlehrkräfte, 7% der Fachlehrkräfte und nur gerade 4% der Pädagogischen Therapeutinnen und Therapeuten erleben die Anforderung, negative Gefühle zu zeigen, oft.

Erleben emotionaler Dissonanz: Ein ähnliches Bild ergibt sich beim Erleben emotionaler Dissonanz. Je 38% der Fachlehrkräfte und Pädagogischen Therapeutinnen und Therapeuten sowie 39% der Regelklassenlehrkräfte empfinden diese gelegentlich, jeweils gut die Hälfte der Lehrkräfte berichten, „selten“ bis „sehr selten“ emotionale Dissonanz zu erleben. Nur gerade zwischen 4 und 8% der Lehrkräfte bezeichnet diese als oft vorkommend.

2.1.4 Verausgabungsbereitschaft und Distanzierungsfähigkeit

Begriffe

Verausgabungsbereitschaft beschreibt die Tendenz von Personen, sich in der Arbeit sehr stark zu engagieren und sich dabei zu verausgaben. Entsprechende Fragebogenitems sind: „Bei der Arbeit kenne ich keine Schonung“ oder „Wenn es sein muss, arbeite ich bis zur Erschöpfung“.

Distanzierungsfähigkeit bezeichnet die Fähigkeit, sich vom eigenen Arbeitsalltag gedanklich zu lösen. Fragebogenitems sind beispielsweise: „Zum Feierabend ist die Arbeit für mich vergessen“ oder „Nach der Arbeit kann ich ohne Probleme abschalten“.

Untersuchungen aus anderen Ländern verdeutlichen, dass Lehrkräfte typischerweise bei eher geringer Distanzierungsfähigkeit eine hohe Verausgabungsbereitschaft zeigen.

Ergebnisse

Fast die Hälfte, nämlich 49% der Lehrkräfte, äussert mittlere **Verausgabungsbereitschaft**. Knapp ein Viertel der Lehrkräfte betrachtet sich als eher, 4 % als sehr verausgabungsbereit. 20% der Lehrkräfte weisen eher geringe Werte auf und nur gerade 1% schätzt sich als überhaupt nicht verausgabungsbereit ein (vgl. Tabelle 3).

Tabelle 3: Verausgabungsbereitschaft und Distanzierungsfähigkeit der Lehrkräfte insgesamt in Prozent (n=1309)

	trifft überhaupt nicht zu	trifft eher nicht zu	teils-teils	trifft eher zu	trifft völlig zu	keine Angabe
Verausgabungsbereitschaft	1	20	49	24	4	2
Distanzierungsfähigkeit	5	29	43	21	1	1

Die Lehrkräfte berichten zum grössten Teil, nämlich zu 43%, mittlere **Distanzierungsfähigkeit**. 21% schätzen sich als eher und nur gerade 1% schätzt sich als sehr distanzierungsfähig ein. Knapp ein Drittel der Lehrkräfte äussert dagegen eher wenig Distanzierungsfähigkeit, 5% betrachten sich als überhaupt nicht distanzierungsfähig.

2.2 Subjektives Erleben der organisationalen Rahmenbedingungen

2.2.1 Wahrgenommene Belohnungen im Beruf: Gratifikationen

Begriffe

Als Gratifikationen im Beruf werden hier jene arbeitsbezogenen Merkmale verstanden, welche von den Lehrkräften als Belohnungen wahrgenommen werden können. Die in diesem Zusammenhang befragten Aspekte haben weniger mit der Tätigkeit im engeren Sinne zu tun, sie beziehen sich vielmehr stärker auf organisationale Einflussfaktoren. Dabei geht es nicht nur um finanzielle Aspekte, sondern auch um Achtung und Anerkennung, um Arbeitsplatzsicherheit sowie Aufstiegs- und Entwicklungsmöglichkeiten.

Anerkennung beschreibt die von verschiedenen Rollenträgern (Schülerinnen und Schüler, Schulbehörden, Eltern, Kolleginnen und Kollegen etc.) im beruflichen Umfeld der Lehrkraft erhaltene und als solche wahrgenommene Anerkennung. Ein Fragebogenitem heisst zum Beispiel „Ich erhalte von den Eltern die Anerkennung, die ich verdiene“.

Bei **finanziellen und statusbezogenen Aspekten** geht es um Einschätzungen bezüglich Lohn und beruflicher Stellung. Entsprechende Fragebogenitems heissen „Wenn ich an all die erbrachten Leistungen und Anstrengungen denke, halte ich mein Gehalt / meinen Lohn für angemessen“ oder „Wenn ich an all die erbrachten Leistungen und Anstrengungen denke, halte ich meine persönlichen Chancen des beruflichen Fortkommens für angemessen“.

Arbeitsplatzsicherheit beschreibt die Einschätzung der eigenen Arbeitsstelle als künftig gesichert bzw. in Gefahr. Ein Fragebogenitem dazu heisst beispielsweise „Mein eigener Arbeitsplatz ist gefährdet“.

Ergebnisse

In Tabelle 4 sind die Rückmeldungen der Lehrkräfte zu den beruflichen Belohnungen dargestellt.

Tabelle 4: Wahrgenommene Belohnungen im Beruf der Lehrkräfte insgesamt in Prozent (n=1309)

	trifft sehr zu	trifft ziemlich zu	trifft mittelmässig zu	trifft wenig zu	trifft nicht zu	keine Angabe
Anerkennung	4	44	44	4	0	4
finanzielle und statusbezogene Aspekte	3	26	45	20	3	4
Arbeitsplatzsicherheit	35	36	18	7	3	2

Anerkennung aus dem beruflichen Umfeld halten nur 4% der Lehrkräfte für stark vorhanden, ebenfalls 4% der Lehrkräfte erleben wenig Anerkennung. Fast die Hälfte, nämlich 44%, fühlen sich ziemlich gut anerkannt, weitere 44% nur mittelmässig.

Finanzielle und statusbezogene Aspekte nehmen nur gerade 3% der Lehrkräfte ausgeprägt als Belohnung für ihre Leistung wahr, 26% halten diesen Aspekt für ziemlich zutreffend, fast die Hälfte, nämlich 45%, fühlt sich nur mittelmässig gut belohnt. Ein Fünftel der Lehrkräfte hält die diesbezüglichen Benefits finanziell und statusbezogen für wenig vorhanden, 3% für gar nicht.

Die **Arbeitsplatzsicherheit** wird vom Gesamt der Lehrkräfte im Gegensatz zu den beiden anderen Aspekten als sehr viel höher eingeschätzt: 35% der Lehrkräfte beschreiben ihre Arbeitsplatzsicherheit als „sehr hoch“, 36% als „ziemlich hoch“. 18% halten ihre Stelle für nur mittelmässig gesichert, 10% für wenig bis nicht gesichert.

(vgl. Materialienband, Darstellung 11)

2.2.2 Wahrgenommene prozedurale Gerechtigkeit

Begriffe

Urteile zur Gerechtigkeit von Entscheidungen werden nicht nur nach deren Ergebnissen beurteilt, sondern auch nach der Art ihres Zustandekommens. Ob eine Entscheidung als gerecht oder ungerecht erlebt wird kann ebenso vom Prozess der Entscheidungsfindung abhängen, der so wichtig oder manchmal sogar noch wichtiger sein kann als das Ergebnis der Entscheidung. Dieser als prozedural – also als prozessfokussiert - bezeichnete Aspekt des

Gerechtigkeitsempfindens ist insbesondere bei Entscheidungen von Führungskräften für Mitarbeitende von besonderer Bedeutung.

Ergebnisse

Die erlebten Aspekte prozeduraler Gerechtigkeit wurden in bezug auf Entscheidungsverfahren sowohl der Schulbehörden, als auch der Schulaufsicht erfragt (vgl. Tabelle 5). Schulbehörden und Schulaufsicht wurden deshalb gewählt, weil sie im Kanton Thurgau klassische Führungsaufgaben wahrnehmen.

Tabelle 5: Wahrgenommene prozedurale Gerechtigkeit in bezug auf das Verhalten der Schulaufsicht und Schulbehörden der Lehrkräfte insgesamt in Prozent (n=1309)

Schulaufsicht						
	trifft sehr zu	trifft ziemlich zu	trifft mittelmässig zu	trifft wenig zu	trifft nicht zu	keine Angabe
Der Umgang mit den Lehrkräften ist durch Fairness gekennzeichnet	32	45	12	2	1	8
Der Umgang mit den Lehrkräften ist geprägt durch Ehrlichkeit und Offenheit	32	45	12	2	1	8
Die Schulaufsicht geht bei ihren Entscheidungen unparteilich vor	29	43	16	3	1	7
Die Schulaufsicht vernachlässigt bei ihrer Arbeit einen Teil der verfügbaren Informationen *	28	36	19	7	4	7
Die Schulaufsicht berücksichtigt bei ihrer Arbeit die Meinungen aller betroffenen Personen	22	38	21	8	2	9
Beurteilungskriterien der Schulaufsicht sind klar	14	44	22	8	2	10
Die Schulaufsicht ist in ausreichendem Masse mit den Aufgaben und Problemen der Lehrkräfte vertraut	26	49	13	4	1	7
Schulbehörden						
	trifft sehr zu	trifft ziemlich zu	trifft mittelmässig zu	trifft wenig zu	trifft nicht zu	keine Angabe
Der Umgang mit den Lehrkräften ist durch Fairness gekennzeichnet	20	44	23	7	4	2
Der Umgang mit den Lehrkräften ist geprägt durch Ehrlichkeit und Offenheit	14	38	29	12	5	2
Vorgehensweisen erfolgen unparteilich	8	39	31	14	5	2
Bei Entscheidungen werden die Meinungen aller betroffenen Personen berücksichtigt	10	36	30	16	6	2
Entscheidungsverfahren erfolgen fundiert, d.h. unter Berücksichtigung aller relevanten Informationen	9	35	34	15	6	2
Entscheidungsverfahren sind nachvollziehbar und klar	6	35	33	18	7	2
Die Schulbehörden sind in ausreichendem Masse mit den Aufgaben und Problemen der Lehrkräfte vertraut	6	28	33	22	9	1

* negativ formuliertes Item

Den **Umgang der Schulaufsicht mit den Lehrkräften** bezeichnen 77% der Lehrkräfte als ziemlich bis sehr fair, der Umgang der **Schulbehörde** wird von 64% der Lehrkräfte als ziemlich bis sehr fair beschrieben. Die Aspekte **Ehrlichkeit und Offenheit** sowie **Unparteilichkeit** werden von den Lehrkräften bezüglich der **Schulaufsicht** zu jeweils ungefähr drei Viertel als ziemlich bis sehr gross eingeschätzt, bezüglich der **Schulbehörde** von jeweils ungefähr der Hälfte der Lehrkräfte, von 19% der Lehrkräfte werden die Vorgehensweisen der Schulbehörden für wenig bis nicht unparteilich bezeichnet.

Die **Schulaufsicht** wird von 75% der Lehrkräfte als ziemlich bis sehr **vertraut mit den Aufgaben und Problemen der Lehrkräfte** eingeschätzt, die **Schulbehörden** werden von 34% der Lehrkräfte als ziemlich bis sehr und von weiteren 31% als wenig bis nicht vertraut mit den Aufgaben und Problemen der Lehrkräfte eingeschätzt.

60% der Lehrkräfte sind der Ansicht, die *Schulaufsicht* **berücksichtige** bei ihrer Arbeit **die Meinung aller betroffenen Personen** in ziemlich bis sehr starkem Ausmass. Für die *Schulbehörde* wird diese Einschätzung im Zusammenhang mit Verfahren der Entscheidungsfindung von 46% der Lehrkräfte gemacht, 22% der Lehrkräfte äussern allerdings, die Meinung Betroffener werde nur wenig bis nicht einbezogen.

In Bezug auf den **Umgang mit Informationen** halten 64% der Lehrkräfte die Aussage, dass die *Schulaufsicht* bei ihrer Arbeit einen Teil der **verfügbaren Informationen vernachlässige** für ziemlich bis sehr zutreffend. Die Aussage dagegen, dass die *Schulbehörde* ihre **Entscheidungen fundiert und unter Berücksichtigung aller relevanten Informationen** tätige, wird von den Lehrkräften zu 44% als ziemlich bis sehr zutreffend eingeschätzt, als wenig bis nicht zutreffend jedoch von 21%. Im weiteren werden die **Entscheidungsverfahren** der *Schulbehörden* von 41% der Lehrkräfte für ziemlich bis sehr, von 25% der Lehrkräfte jedoch für wenig bis nicht **nachvollziehbar und klar** gehalten.

Die **Beurteilungskriterien** der *Schulaufsicht* werden von 58% der Lehrkräfte für ziemlich bis sehr klar gehalten.

(vgl. Materialienband, Darstellungen 12 und 13)

2.2.3 Ressourcensysteme

Als Ressourcensysteme werden in diesem Zusammenhang institutionalisierte Stellen bezeichnet, welche den Lehrkräften zur Seite gestellt sind und als Entlastung bei der Erfüllung ihrer Aufgaben dienen sollen (vgl. Tabelle 6).

Tabelle 6: Entlastung der Lehrkräfte insgesamt durch Ressourcensysteme in Prozent (n=1309)

	sehr stark entlastend	relativ stark entlastend	ein wenig entlastend	gar nicht entlastend	nicht vorhanden	vorhanden, aber noch nie genutzt	keine Angabe
speziell ausgebildete Lehrkräfte (Kontaktlehrkraft, SHP)	5	19	32	9	20	11	4
Pädagogisch Psychologischer Dienst	3	23	40	12	1	19	2
LehrerInnen Thurgau LTG	3	12	22	8	1	49	4
Berufsberatung	2	8	12	9	5	60	4
Kinder- und Jugendpsychiatrischer Dienst	2	12	35	15	1	33	3
Suchtfachstellen	1	6	18	10	2	60	4
lokale Schulberatung bzw. Schulsozialarbeit	1	4	12	11	46	24	3
kantonale Schulberatung	1	3	15	16	2	61	3
andere	1	2	2	1	1	6	86

Am stärksten entlastend werden von den Lehrkräften speziell ausgebildete andere Lehrkräfte (Kontaktlehrkräfte, Schulische Heilpädagogik) sowie der Pädagogisch-Psychologische Dienst wahrgenommen. Über diese beiden Stellen äussert jeweils ungefähr ein Viertel der Lehrkräfte, dass sie relativ stark bis sehr stark entlastend wirken würden. Bei allen erfragten Ressourcensystemen ist jedoch der Anteil an Lehrkräften, welche berichten, dass sie sich dadurch lediglich ein wenig bis gar nicht entlastet fühlen, grösser als der Anteil der Lehrkräfte

welche sich relativ stark bis sehr stark entlastet fühlt. Die Anteile der sich nur wenig bis nicht entlastend fühlenden Lehrkräfte liegen zwischen 18% und 52%.

Bezüglich folgender weiterer Ressourcensysteme berichtet die Mehrzahl der Lehrkräfte, dass diese Stellen zwar vorhanden seien, sie die entsprechenden Angebote jedoch noch nie genutzt hätten: Die kantonale Schulberatung³ wurde bisher von 61% der Lehrkräfte noch nie genutzt, die Berufsberatung und Suchtfachstellen von 60% sowie Lehrerinnen und Lehrer Thurgau (LTG) von 49% der Lehrkräfte.

(vgl. Materialienband, Darstellung 14)

2.2.4 Kerngeschäft und Zusatzaufgaben: Wahrgenommene Zusatzfunktionen

Gefragt nach den offiziellen und inoffiziellen Zusatzfunktionen, welche Lehrkräfte ausserhalb der Kernaufgabe des Unterrichtens wahrnehmen, zeichnen sich insbesondere zwei Aufgabenbereiche deutlich ab: Verwaltung und administrative Aufgaben sowie ausserunterrichtliche schulbezogene Aufgaben. Nachfolgende Übersicht zeigt die Anteile der Lehrkräfte, welche diese Zusatzaufgaben jeweils offiziell bzw. inoffiziell erledigen.

(vgl. Materialienband, Darstellungen 15-17)

Tabelle 7: Offizielle und inoffizielle Zusatzfunktionen der Lehrkräfte insgesamt (n=1309)

	Verwaltung und administrative Aufgaben	ausserunterrichtliche schulbezogene Aufgaben
offizielle Zusatzfunktion: offizieller Auftrag mit Entlastung bzw. Entschädigung	26%	27%
offizielle Zusatzfunktion: offizieller Auftrag ohne Entlastung bzw. Entschädigung	34%	28%
inoffizielle Zusatzfunktion: kein offizieller Auftrag, keine Entlastung bzw. Entschädigung	51%	20%

2.3 Erlebte Auswirkungen der Tätigkeits- und Rahmenbedingungen

2.3.1 Arbeitsfreude

Begriff

Unter Arbeitsfreude versteht man positive Emotionen in Bezug auf die Arbeit, d.h. Gefühle von Freude und Stolz, die sich unmittelbar auf die eigene Arbeitstätigkeit beziehen. Ein entsprechendes Fragebogenitem ist z.B. „Es gibt Tage, da freue ich mich über meine Arbeit“.

Ergebnisse

Die Mehrheit der Lehrkräfte, nämlich 59%, berichten insgesamt sehr grosse Arbeitsfreude, 35% berichten ziemlich grosse und nur 5% mittlere Arbeitsfreude. Wenig bis keine Arbeitsfreude wird praktisch nicht geäussert. Nach Dienstaltersgruppen betrachtet zeigt sich über

³ Die kantonale Schulberatung hat zu Beginn des Jahres 2003 ihre Funktion aufgenommen.

alle Gruppen ein ähnliches Bild wie in der Gesamtsicht. Einzig die Lehrkräfte bis zu 10 Dienstaltersjahren äussern noch mehr Arbeitsfreude als die anderen drei Gruppen.

(vgl. Materialienband, Darstellung 18)

2.3.2 Beanspruchungen

Begriffe

Unter Beanspruchungen verstehen wir die *Auswirkungen* von Belastungen.

Erfasst wurden in dieser Analyse schwerpunktmässig die drei Beanspruchungsformen emotionale Erschöpfung, beeinträchtigte Zuwendungsbereitschaft sowie reaktives Abschirmen. Alle drei Formen sind Teile des sog. Burnout-Syndroms.

Emotionale Erschöpfung äussert sich in einem Gefühl der emotionalen inneren Leere und mangelnder emotionaler Energie. Fragebogenitems sind beispielsweise: „Ich habe den Eindruck, nicht alles schaffen zu können“ oder „Am Arbeitsende fühle ich mich oft erschöpft“.

Beeinträchtigte Zuwendungsbereitschaft geht mit aversiven Tendenzen gegenüber Schülerinnen und Schülern einher, Fragebogenitems sind z.B.: „Es fällt mir oft schwer, gleichbleibend freundlich zu den Schüler/innen zu sein“ oder „Ich muss mich manchmal zwingen, nicht grob zu Schüler/innen zu sein“.

Reaktives Abschirmen im Sinne von Gleichgültigkeit bzw. Rückzug kann als Versuch verstanden werden, mit belastenden Situationen umzugehen und zurechtzukommen. Beispiele für Fragebogenitems sind „Die Sorgen anderer nehme ich nicht mehr so wichtig“, „Gespräche über die Arbeit versuche ich weitgehend zu vermeiden“. Reaktives Abschirmen stellt eine kurzfristig wirksame Möglichkeit dar, sich vor emotionalen Beanspruchungen im Interesse des persönlichen Wohlbefindens zu schützen.

Mittel- und langfristig ist für reaktiv abschirmende Lehrkräfte allerdings mit negativen Auswirkungen zu rechnen. Zum einen können sie das Gefühl entwickeln, ihren Aufgaben nicht mehr vollständig gerecht zu werden, zum anderen ist von Arbeitskolleginnen und -kollegen, Schülerinnen und Schülern sowie Eltern auf Dauer mit negativen Reaktionen zu rechnen.

Diese drei Beanspruchungsformen können sich als Erleben chronischer Müdigkeit, Gleichgültigkeit, wachsenden Unvermögens und aversiver Tendenzen, aber auch als nachlassende Identifikation, Rückzug aus dem Engagement für Schule, Schülerinnen und Schüler sowie in einer steigenden Kündigungsrate äussern.

Ergebnisse

Emotionale Erschöpfung. 31% der Regelklassenlehrkräfte weisen kritische Werte für emotionale Erschöpfung auf. Das heisst, gut ein Drittel dieser Lehrkräfte zeigt ausgeprägte Merkmale emotionaler Erschöpfung. Bei den Fachlehrkräften sind es 22%, bei den Pädagogischen Therapeutinnen und Therapeuten 10% der Antwortenden.

Beeinträchtigte Zuwendungsbereitschaft. Für beeinträchtigte Zuwendungsbereitschaft liegt das Ausmass kritischer Werte für die Regelklassenlehrkräfte bei 21% und für Fachlehrkräfte bei 18%. Die Pädagogischen Therapeutinnen und Therapeuten zeigen keinerlei kritische Werte für beeinträchtigte Zuwendungsbereitschaft.

Reaktives Abschirmen. Eingeschränktes reaktives Abschirmen zeigt sich bei den Regelklassenlehrkräften mit einem Anteil von 24%, bei den Fachlehrkräften mit einem Anteil von

19% und bei den Pädagogischen Therapeutinnen und Therapeuten zu 28%. Das heisst, diese Lehrkräfte schirmen nur in geringem Ausmass reaktiv ab.

(vgl. Materialienband, Darstellungen 19-22)

2.3.3 Individuelle und kollektive Selbstwirksamkeitsüberzeugungen

Begriffe

Unter erlebter **individueller Selbstwirksamkeit** versteht man das Vertrauen in die eigene Fähigkeit, so handeln zu können, dass man mit sich stellenden Aufgaben bzw. Problemen fertig werden kann. Ein entsprechendes Fragebogenitem ist: „Ich weiss genau, dass ich die an meine derzeitige Tätigkeit gestellten Anforderungen erfüllen kann, wenn ich nur will“.

So wie Einzelpersonen optimistische Selbstüberzeugungen haben können, gilt dies auch für ganze Gruppen: **Kollektive Selbstwirksamkeit** meint Überzeugungen bezüglich der Handlungskompetenz einer Gruppe, im vorliegenden Fall des Lehrerkollegiums. Ein entsprechendes Fragebogenitem ist: „Auch mit aussergewöhnlichen Vorfällen können wir zurechtkommen, da wir uns im Kollegium gegenseitig Rückhalt bieten“.

Ergebnisse

Die Ergebnisse zur **individuellen Selbstwirksamkeit** zeigen, dass die Lehrkräfte insgesamt ein ziemlich hohes Selbstwirksamkeitserleben aufweisen. 16% aller Lehrkräfte berichten ein sehr hohes und mehr als die Hälfte berichten ein eher hohes Selbstwirksamkeitserleben. Gut ein Fünftel der Lehrkräfte berichtet mittlere Werte (vgl. Tabelle 8).

Tabelle 8: Erlebte individuelle und kollektive berufliche Selbstwirksamkeit der Lehrkräfte insgesamt in Prozent (n=1309)

	trifft sehr zu	trifft eher zu	unentschieden	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu	keine Angabe
Individuelle berufliche Selbstwirksamkeit	16	54	21	2	0	7

Für das **kollektive Selbstwirksamkeitserleben** zeigt sich, dass 70% der Lehrkräfte ihr Kollegium als eher kollektiv selbstwirksam erleben. 15% der Lehrkräfte schätzen die kollektive Selbstwirksamkeit sehr hoch ein, ebenfalls 15% berichten wenig oder kein kollektives Selbstwirksamkeitserleben.

(vgl. Materialienband, Darstellungen 23 und 24)

2.4 Veränderungswünsche seitens der Lehrkräfte

2.4.1 Berufliche Veränderungswünsche

Mögliche verhaltensbezogene Reaktionen auf eine belastende Arbeitssituation sind z.B. ein Stellenwechsel innerhalb des Schulsystems, eine schulinterne Spezialisierung und Übernahme anderer Funktionen oder aber ein Berufswechsel.

Ausgehend von der Beobachtung, dass bei den Lehrkräften des Kantons Thurgau eine sehr hohe Fluktuation zu verzeichnen ist, wurden Fragen nach beruflichen Veränderungswünschen gestellt. Auf die *allgemeine* Frage, welche Veränderungen für sie in Betracht kämen, antworteten 41% der Lehrkräfte, ein Berufswechsel käme für sie in Betracht, 38% würden

einen Stellenwechsel vorziehen und 28% könnten sich vorstellen eine neue Tätigkeit innerhalb des Schulsystems wahrzunehmen.

Zudem wurde *konkreter* gefragt, ob die Lehrkräfte *in absehbarer Zeit* einen Berufswechsel planen, Tabelle 9 gibt einen Überblick zu den erhaltenen Antworten.

Tabelle 9: Absicht eines Berufswechsels der Lehrkräfte insgesamt in Prozent (n=1309)

Beabsichtigen Sie in absehbarer Zeit den Beruf zu wechseln?	
Nein, mein Beruf gefällt mir so wie er ist	43.9
Nein, ich sehe keine Alternative zum Lehrer/-innenberuf	11.6
Nein, aus anderen Gründen	8.7
Total NEIN	64.2
Ja, aber ich habe noch keine konkreten Pläne	10.7
Ja, ich habe schon konkrete Pläne	4.5
Ja, ich habe bereits eine neue Ausbildung begonnen	3.3
Ja, aus anderen Gründen	3.4
Total JA	21.9
Keine Angaben	13.9

Jede fünfte Lehrkraft überlegte sich zum Zeitpunkt der Befragung in absehbarer Zeit den Beruf zu wechseln. Es ist zu vermuten, dass durch eine Optimierung der Arbeitssituation die Fluktuation positiv beeinflusst werden kann. Auf die konkrete Frage nach möglichen schulinternen Spezialisierungswünschen zeigt sich folgendes Bild (vgl. Tabelle 10).

Tabelle 10: Schulinterne Spezialisierungswünsche der Lehrkräfte insgesamt in Prozent (n=1309; Mehrfachnennungen möglich)

	Ja	Nein	weiss nicht	keine Angabe
Fachliche Spezialisierungen (z.B. Sport, musische Fächer, Sprachen Informatik usw.)	55	33	8	4
Spezialisierung in überfachlichen Bereichen (z.B. interkulturelle Pädagogik, Begabtenförderung, Gewalt- und Suchtfragen, Gesundheitserziehung usw.)	41	42	14	3
Weiterbildung und kollegiale Unterstützung (z.B. Weiterbildungsangebote, Intervention usw.)	36	41	18	4
Fachdidaktik (Lehr- und Lernformen)	31	49	16	4
Bestimmte Beratungs- und Führungsfunktionen (z.B. Schulleitung, Mediation, Schulentwicklung, Projektleitung usw.)	28	56	13	3
ausserunterrichtliche Funktionen (z.B. Informatiksupport, Bibliothek, Sammlungen usw.)	27	58	11	4

2.4.2 Delegationsmöglichkeiten

Es wurde einerseits nach Aufgabenbereichen gefragt, die Lehrkräfte gerne delegieren würden, andererseits nach Gründen, dafür dass bestimmte Aufgaben abgegeben bzw. gerade nicht abgegeben werden möchten.

Die Lehrkräfte äussern an erster Stelle der **zu delegierenden Aufgaben**:

- die ausserunterrichtliche Verwaltung und Pflege von Infrastruktur

- die Protokollführung bei Konferenzen
- die Erledigung von Transporten
- die ausserunterrichtlichen Betreuungstätigkeiten von Schülerinnen und Schülern

Jeweils ungefähr ein Drittel der Lehrkräfte möchte diese Aufgaben unbedingt, zwischen 25% und 41% möchten diese Aufgaben gern abgeben.

Als Gründe für den Wunsch, diese Aufgaben delegieren zu können, geben die Lehrkräfte vor allem an, dass diese Tätigkeiten nicht zu den Aufgaben einer Lehrkraft gehören oder eine starke Zusatzbelastung darstellen.

Auffallend ist, dass es sich hier ausschliesslich um Tätigkeiten handelt, die nicht direkt unterrichtsbezogener Art sind.

Folgende **Aufgabenbereiche möchten die Lehrkräfte behalten:**

- Teile des Unterrichts (inklusive Vor- und Nachbereitung)
- Erstellen von Zeugnissen, Führen von Beurteilungsgesprächen
- Elternarbeit bzw. Arbeit mit betreuenden Personen
- Einführung neuer Schülerinnen und Schüler
- Suchen nach und Anfertigung von geeigneten Unterrichtsmaterialien
- Korrekturen von Schülerinnen- und Schülerarbeiten
- Durchführung und Organisation von speziellen Klassen- bzw. Schulanlässen

Jeweils ungefähr drei Viertel der Lehrkräfte möchte diese Aufgaben keinesfalls bzw. nur ungern abgeben. Besonders deutlich zeigt sich dies im Bereich von Teilen des Unterrichts. Diese möchten 46% der Lehrkräfte keinesfalls, weitere 32% ungern abgeben, 11% fühlen sich unentschieden und nur gerade 8% möchten Teile des Unterrichts gern abgeben.

Der mit Abstand am häufigsten genannte Grund, weshalb die obigen Aufgaben nicht abgegeben werden sollen, ist der Beitrag, den diese Aufgaben zur Ganzheitlichkeit der Tätigkeit leisten.

(vgl. Materialienband, Darstellungen 25-28)

2.4.3 Veränderungsbereiche und ihre eingeschätzte Wirkung auf Zufriedenheit und Wohlbefinden

Durch Massnahmen in folgenden Bereichen erwartet jeweils mehr als die Hälfte der Lehrkräfte „ziemlich starke“ bis „sehr starke“ Auswirkungen auf ihr Wohlbefinden und ihre Zufriedenheit. (Prozentangabe jeweils in Klammern)

- zeitliche Entlastung für Zusatzaufgaben (74%)
- Klassengrösse (69%)
- klare Regelungen bezüglich Kerngeschäft und Zusatzaufgaben (64%)
- Entschädigung für Zusatzaufgaben (58%)
- verbesserte Unterstützung durch externe Fachpersonen bei Problemen mit Schülerinnen und Schülern (56%)

(vgl. Materialienband, Darstellungen 29 und 30)

2.5 Zusammenhänge zwischen den Ergebnissen

Die im folgenden beschriebenen Zusammenhänge gelten für alle Lehrkräfte über alle Funktionstypen hinweg. Sie werden in Form von Korrelationskoeffizienten⁴ dargestellt. Je höher

⁴ Korrelationen in der Grössenordnung ab .30 können für die von uns untersuchten Fragestellungen insofern von praktischer Relevanz sein als sich damit Handlungsfelder eruieren lassen.

der Korrelationskoeffizient, der maximal 1.0 sein kann, desto stärker ist der direkte Zusammenhang zwischen zwei Merkmalen. Ein *positiver Zusammenhang* ist dabei nicht gleichzusetzen mit einem „guten“ Zusammenhang. Ein positiver Zusammenhang von 0.53 zwischen mengenmässiger Überforderung und emotionaler Erschöpfung bedeutet z.B. lediglich, dass bei Lehrkräften, die für mengenmässige Überforderung *hohe* Werte angeben, gleichzeitig *hohe* Werte für emotionale Erschöpfung zu verzeichnen sind. Ein *negativer Zusammenhang* von -0.52 zwischen individueller Selbstwirksamkeit und inhaltlicher Überforderung bedeutet dagegen z.B., dass bei Lehrkräften, die *hohe* Werte für individuelle Selbstwirksamkeit angeben, gleichzeitig *tiefe* Werte für inhaltliche Überforderung vorhanden sind.

Der Begriff Zusammenhang macht zudem deutlich, dass die korrelativen Ergebnisse streng genommen keine kausalen Schlüsse zulassen. Ob etwa inhaltliche Überforderung zu mangelndem Selbstwirksamkeitserleben führt oder aber mangelndes Selbstwirksamkeitserleben zum Gefühl inhaltlicher Überforderung, kann nur beantwortet werden, wenn Erhebungen zu zwei oder mehr Zeitpunkten erfolgen⁵.

Bedeutsame Zusammenhänge zeigen sich für die Defizite im Bereich Kultur und Führung⁶ (vgl. Tabelle 11). Diese korrelieren zum einen negativ mit organisationalen Ressourcen wie z.B. Partizipationsmöglichkeiten, prozedurale Gerechtigkeit, kollektive Selbstwirksamkeit und Anerkennung. Das bedeutet, dass z.B. bei hohen kulturellen und führungsbezogenen Defiziten gleichzeitig geringe Partizipationsmöglichkeiten genannt werden. Umgekehrt besteht ein positiver Zusammenhang mit belastendem Sozialklima. Das heisst, dass hohe Defizite in Kultur und Führung tendentiell auch mit einem belastenden Sozialklima einhergehen.

Defizite in der Arbeitszeit- und Belastungssituation⁷ stehen dagegen in einem positiven Zusammenhang mit tätigkeitsspezifischen Belastungen wie mengenmässiger bzw. inhaltlicher Überforderung und mit Beanspruchungsmerkmalen wie emotionale Erschöpfung.

Tabelle 11: Bedeutsame Zusammenhänge für Defizite in Kultur und Führung sowie Defizite in der Arbeitszeit- und Belastungssituation der Lehrkräfte insgesamt (n=1269)

	Organisationale Ressourcen				Soziale Belastungen	Tätigkeitsspezifische Belastungen		Beanspruchung
	Partizipationsmöglichkeiten	Prozedurale Gerechtigkeit Behörden	Kollektive Selbstwirksamkeit	Anerkennung	Belastendes Sozialklima	Mengenmässige Überforderung	Inhaltliche Überforderung	Emotionale Erschöpfung
Defizite in Kultur und Führung	-.54***	-.45***	-.41***	-.36***	.42***	.19***	.08**	.20***
Defizite in der Arbeitszeit- und Belastungssituation	-.24***	-.16***	-.17***	-.25***	.27***	.46***	.32***	.44***

*p<0.05, **p<0.01, ***p<0.001

Emotionale Erschöpfung steht darüber hinaus von allen erhobenen Beanspruchungsmerkmalen am deutlichsten positiv mit tätigkeitsspezifischen und sozialen Belastungen im Zusammenhang (vgl. Tabelle 12). Positive Zusammenhänge zeigen sich zudem zwischen Ar-

⁵ Ein oft zitiertes Beispiel mag diesen Umstand noch einmal verdeutlichen. Tatsächlich kann man z.B. eine Korrelation zwischen der Geburtenrate in der Schweiz und dem Auftreten von Störchen feststellen (in den vergangenen 100 Jahren ging sowohl die Zahl der Störche als auch die Zahl der Geburten in der Schweiz zurück.) Nun aber daraus zu schließen, Störche würden die Kinder bringen ist sicherlich so fehl am Platze, wie zu schließen, Störche würden bei der Geburt von Kindern als Nebenprodukt entstehen. Obwohl in diesem Beispiel eine deutliche Korrelation besteht, ist eindeutig kein kausaler Zusammenhang vorhanden.

⁶ Zu den Defiziten im Bereich Kultur und Führung gehören z.B. „klare Führung“, „Mitsprache bei wichtigen Dingen“, „Kultur der Offenheit und Toleranz“ u.a.

⁷ Zu den Defiziten in der Arbeitszeit- und Belastungssituation zählen z.B. „berufliche Zukunftsaussichten“ und „angemessenes Feedback“.

beitsfreude und den tätigkeitsimmanenten Ressourcen Ganzheitlichkeit und Anforderungsvielfalt sowie zu Anerkennung. Auffallend ist auch, dass individuelle Selbstwirksamkeitsüberzeugungen sowohl in einem positiven Zusammenhang mit aufgabenspezifischen Ressourcen wie Ganzheitlichkeit stehen als auch in einem negativen Zusammenhang mit aufgabenspezifischen Belastungen wie inhaltliche Überforderung.

Kollektive Selbstwirksamkeitsüberzeugungen stehen dagegen am deutlichsten positiv mit organisationalen und sozialen Ressourcen im Zusammenhang, mit Ausnahme von sozialer Unterstützung durch Lebenspartner/in und Freunde/Freundinnen. Negativ ist der Zusammenhang zwischen belastendem Sozialklima und kollektiver Selbstwirksamkeit.

(vgl. Materialienband, Darstellungen 31-34)

Tabelle 12: Bedeutsame Zusammenhänge für emotionale Erschöpfung, Arbeitsfreude sowie individuelle und kollektive Selbstwirksamkeitsüberzeugungen der Lehrkräfte insgesamt (n=1269)

	Tätigkeitsspezifische Ressourcen		Organisationale Ressourcen		Soziale Ressourcen		Soziale Belastungen	Tätigkeitsspezifische Belastungen			
	Ganzheitlichkeit	Anforderungsvielfalt	Partizipationsmöglichkeiten	Anerkennung	Positives Sozialklima	Soziale Unterstützung Kollegen/Kolleginnen	Belastendes Sozialklima	Mengenmäßige Überforderung	Inhaltliche Überforderung	Emotionale Dissonanz	Arbeitsunterbrechungen
Emotionale Erschöpfung	-.31***	-.19***	-.26***	-.27***	-.20***	-.22***	.35***	.53***	.49***	.48***	.35***
Arbeitsfreude	.38***	.37***	.23***	.33***	.19***	.18***	-.20***	-.23***	-.27***	-.31***	-.12***
Individuelle Selbstwirksamkeit	.40***	.37***	.23***	.22***	.15***	.11***	-.22***	-.29***	-.52***	-.32***	-.15***
Kollektive Selbstwirksamkeit	.23***	.15***	.44***	.34***	.51***	.49***	-.39***	-.14***	-.17***	-.14***	-.13***

*p<0.05, **p<0.01, ***p<0.001

3 Ergebnisse der Tätigkeitsbeobachtungen

In Bezug auf die Ergebnisse der Tätigkeitsbeobachtungen ist vorgängig zu bemerken, dass die Beschreibung der Aufgaben- und Prozessmerkmale der Tätigkeit der Lehrkräfte auf Einschätzungen anhand arbeits- und organisationspsychologischer Kriterien beruht. Diese Einschätzungen basieren auf Beobachtungen, welche an jeweils einem Arbeitstag Lehrkräften *in der Schule* gemacht wurden, das heisst, es muss in Betracht gezogen werden, dass es sich hierbei nur um einen Ausschnitt aus der Arbeit der Lehrkräfte handelt.

(vgl. Materialienband, Darstellung 35)

Aufgaben - und Prozessmerkmale bei Lehrkräften

Die Aufgaben der Lehrkräfte zeichnen sich durch hohe **Ganzheitlichkeit** aus, das heisst, die Aufgaben enthalten sowohl planende und vorbereitende als auch ausführende und kontrollierende Tätigkeiten. Auch die **Anforderungsvielfalt** ist hoch, das bedeutet, dass bei der Erledigung der Aufgaben unterschiedliche Fähigkeiten eingesetzt werden können. Bezogen auf die **Gestaltbarkeit** der Tätigkeit, wie beispielsweise Möglichkeiten der Arbeitszeitplanung und Einfluss auf die Arbeitsorganisation, wurde ein mittleres bis ziemlich hohes Ausmass beobachtet.

Der beobachtete Anteil an **Regulationshindernissen** ist beträchtlich, d.h. die Lehrkräfte werden oft unterbrochen, es kommt zu zahlreichen Ereignissen, welche von den Lehrkräften Zusatzaufwand verlangen. Regulationshindernisse in Form von Unterbrechungen treten als Störungen durch Personen, Funktionsstörungen oder Blockierungen (z.B. durch fehlendes Material) auf. Zusatzaufwand entsteht z.B. in Form erhöhter Aufmerksamkeit, die eine Lehrkraft einer Schülerin oder einem Schüler widmen muss, die bzw. der durch Zwischenrufe den Unterricht stört.

Zusatzaufwand aufgrund von Regulationshindernissen kann das Wohlbefinden und die Gesundheit beeinträchtigen.

Die Tätigkeitsbeobachtungen zeigen eine relativ hohe Freiheit von **Zeitdruck**. Dieses Resultat widerspricht den Resultaten der schriftlichen Befragung insofern als dort mittlere bis hohe Werte für Zeitdruck verzeichnet wurden. Es muss allerdings berücksichtigt werden, dass sich insbesondere der Unterricht selber, der einen grossen Teil der Beobachtungen einnahm, zeitlich relativ klar strukturiert ist. Die Beobachtungen ergaben in diesem Sinne eine nur knapp mittlere zeitliche **Ungebundenheit**, was bedeutet, dass die Lehrkräfte sich innerhalb relativ klarer zeitlicher Strukturen zu bewegen haben. Zeitdruck ergibt sich möglicherweise stärker in den Tätigkeitsbereichen, die von uns nicht beobachtet werden konnten.

Die beobachtete ziemlich hohe Ausprägung bezüglich **Autonomie** bedeutet, dass die Lehrkräfte Entscheidungs- und Dispositionsmöglichkeiten haben.

Interessant ist auch die Beobachtung, dass wenig Möglichkeiten zu bzw. Anteile an **sozialen Interaktionen** bestehen. Gelegenheiten zum Austausch von Informationen oder Möglichkeiten, andere Personen um Unterstützung zu bitten, bestehen nur sehr eingeschränkt.

4 Ergebnisse der Interviews mit Lehrkräften

4.1 Aufgaben, Arbeitsprozesse und allgemeine Arbeitsbedingungen

Die Antworten auf die **Fragen nach den Haupt- und den Zusatzaufgaben** einer Lehrperson zeigen, dass die Unterscheidung zwischen „Aufgabe“ und „Zusatzaufgabe“ sehr subjektiv vorgenommen wird: Zählen die einen Lehrkräfte beispielsweise die Elternarbeit zu den „Aufgaben“, gehören diese aus Sicht anderer Lehrpersonen bereits zu den „Zusatzaufgaben“. Dies gilt sogar für die „Nachbereitung des Unterrichts“ und die „Korrekturarbeiten“. Die Grenzen sind fließend. Auch die Formel „Kerngeschäft = Unterricht“ hilft nicht weiter. Ebenfalls uneinheitlich ist das Verständnis, ob nun Zusatzaufgaben im Pflichtenheft integriert sind im Sinne von „Zusatzaufgaben sind etwas Selbstverständliches“ oder ob hier im Gegenteil „unendliche Pflichten über den Lehrkräfteberuf hinaus“ zu leisten sind. Manche Lehrpersonen weisen auch darauf hin, dass „Aufgaben und Zusatzaufgaben eng miteinander verwoben sind“. Im Wesentlichen werden von den interviewten Lehrpersonen folgende Bereiche zu ihren eigentlichen „**Hauptaufgaben**“ gezählt:

- Unterrichten (Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung inkl. Korrekturen)
- Diagnostische Abklärungen und Therapie sowie Beratung der Regelklassenlehrkräfte und der Eltern (Logopädinnen und Logopäden)
- Kinder in ihrer Entwicklung fördern (Selbstständigkeit, Freude am Lernen usw.)
- Kindern fachliches Können beibringen
- Sozialisation
- Lehrstellensuche (10. Schuljahr)
- Organisation des Unterrichts während des ganzen Jahres
- Durchführung von speziellen Anlässen (Projektwochen, Lager, Exkursionen, Feste, usw.)
- Einsitz im Team und/oder in Arbeitsgruppen (Förderkommission, Arbeitsgruppe Ambiente, Arbeitsgruppe Pädagogik, Gruppe Schulinterne Lehrkräftefortbildung usw.)
- Teilnahme an Konventssitzungen
- Übernahme von „Ämtchen“ (Pausenaufsicht, Stundenplanung, Informatik, Apparate und Geräte, Bibliothek, Mediothek, Sammlungen, Musikraum, Werkstätten, Turnhallen, Material- und Lehrmittelverwaltung usw.)
- Zusammenarbeit mit der Behörde (Lehrkräftevertretung, Schul- oder Stufenvorstand)
- Elternkontakte (telefonisch oder persönlich / einzeln oder mit allen)
- Permanente fachtheoretische Zusatzqualifikation (Logopädinnen und Logopäden)

Als „**Zusatzaufgaben**“ deklarieren die Lehrkräfte die folgenden Bereiche:

- Unterrichtsvor- und Nachbereitung
- Spezialbetreuung bestimmter Kinder, Fördermassnahmen ausserhalb des regulären Unterrichts
- Sozialisation der Kinder
- Lehrstellensuche (Realschule)
- „Immer mehr elterliche Erziehungsaufgaben“
- „Immer mehr Organisation und Administration“, „Administration gehört nicht zum Lehrberuf“
- Schulführungsaufgaben, „weil es keine Schulleitung gibt“
- Einsitz in Arbeitsgruppen (siehe oben)
- Übernahme von „Ämtchen“ (siehe oben)

- Teilnahme an Schulentwicklung (Projekt-Steuergruppen, Qualitäts-Gruppen, Umsetzung des Konzeptes Schulische Heilpädagogik usw.)
- Durchführung von speziellen Anlässen (siehe oben)
- Mittagstisch
- Praktikantinnen und Praktikanten betreuen
- Persönliche Weiterbildung

(vgl. Ergebnisse aus der Fragebogenerhebung betreffend wahrgenommener Zusatzfunktionen, Kap 2.2.4)

Eine *Auswertung nach Funktionen* ergibt für Fachlehrkräfte und/oder Pädagogische Therapeutinnen und Therapeuten folgende Zusatzaufgaben:

- Zusammenarbeit mit unter Umständen recht zahlreichen Klassenlehrkräften
- Elternkontakte (Beisitz bei Elterngesprächen der Klassenlehrkräfte)

Im Speziellen weisen Logopädinnen und Logopäden auf folgende Zusatzaufgaben hin:

- Koordinations-, Administrations- und Organisationsaufwand zwischen Logopädin, Klassenlehrperson, Eltern und kantonalen Abklärungsstellen
- Reisen zwischen den verschiedenen Arbeitsorten
- Elternkontakte (Beisitz bei Elterngesprächen der Klassenlehrerinnen und -lehrer)

Ein eindeutiger **Überblick über die belastungsrelevantesten Zusatzaufgaben** erweist sich auf Grund des subjektiven Belastungsempfindens und der persönlichen Auffassungen bezüglich der Grenzen des Leistungs- respektive Berufsauftrages als nicht ganz einfach. Folgende Aufgabenbereiche werden diesbezüglich in erster Linie genannt:

- Die Aufgabe, elterliche Erziehungsdefizite auffangen und „Erziehungsarbeit zum Teil gegen die Eltern“ leisten zu müssen
- Korrekturarbeiten
- Zunahme der Administration, Organisation und Koordination
- Die vielen Sitzungen, „wo geredet statt entschieden wird“
- Organisation von Anlässen
- Teilnahme an Schulentwicklungsprojekten
- Zeitraubende Elternarbeit am Abend und ständige Verfügbarkeit für Elternanliegen

Stufenspezifisch zeigt sich, dass Lehrkräfte wie Kindergärtnerinnen und Kindergärtner, Fach- und Werklehrkräfte, Logopädinnen und Logopäden usw., welche nicht selten in Teilzeitanstellung stehen, von den Zusatzaufgaben und deren Belastungen proportional in höherem Masse betroffen sind. Erschwerend kommt hinzu, dass sich diese Berufsgruppen „immer etwas ausgestossen“ fühlen. Bei der Erfüllung ihrer Aufgabe sind sie aber in hohem Masse von der Wertschätzung ihrer Arbeit durch die Regelklassenlehrkräfte sowie von deren Kooperationsbereitschaft abhängig (z.B. Organisation der Stütz- und Förderinterventionen usw.).

Generell wird berichtet, dass Zusatzaufgaben vor allem in ihrer Summe (und in der Kumulation von Haupt- und Zusatzaufgaben) zu Belastungen werden. Diese äussern sich in erster Linie in Form von Zeitnot. Stress und Überforderung werden dann als Folge davon genannt.

Im Anschluss an die Fragen nach den Haupt- und Zusatzaufgaben wurden die Lehrkräfte nach **Möglichkeiten einer Aufgabendelegation** gefragt. Die Antworten zeigen folgendes Bild:

- Zum einen wird mehrheitlich bedauert, dass genau jener Bereich, welcher am meisten Probleme macht, gar nicht delegiert werden kann, nämlich „die Delegation des Erziehungsauftrags zurück an die Eltern“.
- Auch sonst fällt es den Lehrerinnen und Lehrern nicht leicht, Bereiche ihrer Arbeit einfach auszugrenzen: „Unterrichten ist ein ganzheitlicher Beruf. Alles gehört zusammen.“ Die Abgabe bestimmter Aufgaben ist offensichtlich nicht die bevorzugte Entlastungsstrategie: „Ich will gar nichts abgeben“ oder: „Je mehr ich abgebe, desto weniger habe ich zu sagen“.
- Was aus Sicht der Befragten am problemlosesten delegierbar erscheint, sind administrative Arbeiten.

(vgl. Ergebnisse aus der Fragebogenerhebung betreffend Delegationsmöglichkeiten, Kap. 2.4.2)

4.2 Arbeitsbezogene motivationale Aspekte

Die Antworten auf die Frage, was **besonders motivierende Aspekte** der Lehrtätigkeit seien, lassen sich in fünf inhaltliche Schwerpunktbereiche zusammenfassen:

- Der **Sinn der pädagogischen Aufgabe** und die damit verbundene Verantwortung;
Die Arbeit mit Kindern wird als eine sinnvolle und sinnstiftende Aufgabe empfunden. „Die Kinder in ihrer Entwicklung zu begleiten und zu unterstützen“ und deren „Erfolge zu sehen“ sowie „dabei zu sein bei der Entstehung der neuen Gesellschaft“ wird von praktisch allen befragten Lehrpersonen als wesentlichster Motivationsfaktor geschildert.
- Die **Beziehung zu den Kindern und Jugendlichen**;
Auch wenn sich *stufenspezifisch* Verschiebungen ergeben, so wird doch klar, dass der Motivationszirkel im Sinne von „Geht’s den Kindern gut, geht’s den Lehrkräften gut“ einmal mehr Gültigkeit zu haben scheint: „Die Freude der Kinder überträgt sich auf die Lehrerin“ und „Schüler mit Freude im Gesicht motivieren mich“ oder noch deutlicher: „Motivierte Schülerinnen und Schüler motivieren die Lehrerinnen und Lehrer“. Die Lehrpersonen sprechen von ihrer (pädagogischen) „Liebe zu den Kindern“ und von deren „Dankbarkeit und Begeisterungsfähigkeit“. Ein ebenfalls mehrfach betonter motivierender Aspekt sind die Entwicklungs- und Lernfortschritte der Schülerinnen und Schüler. „Deren Fortschritte belegen, dass man es recht gemacht hat.“ Noch ausgeprägter erscheint dieses Aufeinander-bezogen-Sein in den Bereichen der Stütz- und Fördermassnahmen, wo Lehrpersonen oft mit Einzelkindern arbeiten.
- Die **Vielseitigkeit des Auftrags**;
Die Komplexität des Auftrags bringt es mit sich, dass die Lehrkräfte ihre Arbeit denn auch als „vielfältig und abwechslungsreich“ empfinden. Die Verantwortung für den Unterricht, das Engagement im Team, die Elternarbeit sowie die Teilnahme an der Schulentwicklung werden als Aspekte dieser insgesamt motivierenden Vielseitigkeit genannt; (vgl. Ergebnisse aus der Fragebogenerhebung betreffend Anforderungen und organisationale Ressourcen, Kap. 2.1.2; Ergebnisse der Tätigkeitsbeobachtungen betreffend Ganzheitlichkeit und Anforderungsvielfalt, Kap. 3).
- Die berufliche **Autonomie und Souveränität**;
Die „grossen Freiheiten“ und „Selbstbestimmungsmöglichkeiten“, die „grossen Handlungsspielräume“ und das „selbstständige Arbeiten“, die „freie thematische Gestaltung des Unterrichts, welche trotz Lehrplan nicht eingeschränkt ist“ sowie die „freie Zeiteinteilung“ sind Aspekte, aus denen die Lehrerschaft in hohem Masse Motivation und berufliche Befriedigung zieht; (vgl. Ergebnisse aus der Fragebogenerhebung betreffend Arbeitsbezogener Werte und Zufriedenheit, Kap. 2.1.1; Anforderungen und organisationale Ressourcen, Kap. 2.1.2; Ergebnisse der Tätigkeitsbeobachtungen betreffend Autonomie, Kap. 3).

- Die **Beteiligung an der Schulentwicklung**;
Die Beteiligung an der Entwicklung der eigenen Schule wird von einem Teil der Lehrkräfte positiv erlebt: „Ich beteilige mich an der Schulentwicklung“, oder „Ich erlebe Motivation durch Neues und durch Veränderungen“ (vgl. Ergebnisse aus der Fragebogenerhebung betreffend Arbeitsbezogene Werte und Zufriedenheit, Kap. 2.1.1)
- Vereinzelt wird auf die **Sicherheit des Arbeitsplatzes** hingewiesen.

(vgl. Ergebnisse aus der Fragebogenerhebung betreffend arbeitsbezogene Zufriedenheit, Kap. 2.1.1; Arbeitsfreude, Kap. 2.3.1)

4.3 Arbeitsbezogene Belastungen und Beanspruchungen

Bei der Frage nach den als **besonders belastend empfundenen Aspekten** zeigen sich - selbstverständlich mit umgekehrten Vorzeichen - inhaltlich ganz ähnliche Bereiche (vgl. Ergebnisse aus der Fragebogenerhebung betreffend Belastungen, Kap. 2.1.2):

- Die **Beziehungen zu den Schülerinnen und Schülern respektive Jugendlichen**;
„Die schwierigen Kinder, mit denen man nicht zu Rank kommt“ und die einen „in die Polizistenrolle drängen“, Kinder, „bei denen man vieles nicht mehr voraussetzen kann“ (Anstand, Respekt usw.) stehen an erster Stelle der belastenden Faktoren.
- Die **grossen Klassen und deren Heterogenität**;
Die erwähnten Probleme mit schwierigen Schülerinnen und Schülern summieren sich in der ganzen Klasse. Auf deren Grösse weisen die Lehrkräfte in verschiedenen Zusammenhängen immer wieder hin: „Belastend ist Unterricht in grossen und vor allem leistungsmässig heterogenen Klassen, wo man immer das Gefühl hat, nicht allen gerecht zu werden“.
- Die **Beziehungen zu den Eltern**;
Ziemlich schwerwiegend fallen die Aussagen der Lehrkräfte im Zusammenhang mit den Eltern aus: Von der „Unverlässlichkeit berufstätiger Eltern“, von deren „Interesselosigkeit an schulischen Fragen“ und „Verabschiedung aus verschiedensten Erziehungsbereichen“ ist ebenso die Rede wie von „Überforderung und Verwahrlosung“ in der familiären Erziehung. Dies führe dazu, dass die Lehrkräfte den Kindern vermehrt „Selbstverständlichkeiten wie Grüezi sagen und Hände waschen“ beibringen, sich mit „verwöhnten und übersättigten Kindern herumschlagen“ und „stellvertretend elterliche Erziehungsaufgaben“ erfüllen müssten.
- Die **Vielseitigkeit des Berufs**;
Aussagen wie zum Beispiel: „Die Gleichzeitigkeit vieler Dinge“ und das „Gefühl für alles zuständig sein zu müssen“ seien belastend, zeigen deutlich die Kehrseite der weiter oben positiv beurteilten Vielseitigkeit des Auftrags.
Im Zusammenhang damit wird auch mehrfach das „Einfach-nicht-abschalten-können“ immer wieder erwähnt: „Ich wache regelmässig um vier Uhr auf und stehe unter Strom. Ich kann das nicht abblocken“. Andere Lehrpersonen berichten von einem „Von-den-Problemen-verfolgt-werden“ auch „abends“ oder „nachts im Bett“. „Die Schule lässt einen nie los.“ (vgl. Ergebnisse der Fragebogenbefragung betreffend Distanzierungsfähigkeit; Beanspruchungen, Kap. 2.3.2)
- Die **hohen Erwartungen**;
Nicht selten wird ein Zusammenhang zwischen dem Nicht-abschalten-können und (zu) hohen Erwartungen gesehen. Neben den häufig beklagten zu hohen Erwartungen seitens der Eltern und der Schülerinnen und Schüler spielen jedoch auch selbstgemachte Erwartungen eine Rolle: „Belastungen werden auch selbst verursacht durch zu hohe Erwartungen an sich selbst, durch eine „unrealistische Einschätzung des Jobs“, durch eine „Nur-keine-Fehler-machen-Mentalität“ und durch schieren „Perfektionismus“.

- Die **Beteiligung an der Schulentwicklung**;

Die Bildungsoffensive mit ihren Entwicklungsprojekten in den einzelnen Schulen bringt für die Lehrkräfte in jedem Fall „Störungen“ des routinemässigen Alltags und fordert zusätzliche Kräfte. Gerade Entwicklungsprojekte erweisen sich als besonders anspruchsvoll: „Da ist zuviel Unfertiges zum Ausprobieren“ oder: „Wir müssen das Rad nicht nochmals erfinden“. Der konkrete Bezug zum Unterricht wird in diesen auf strukturelle Veränderungen angelegten Reformen vermisst und es wird gefragt, „was das denn dem Kinde nütze“. Auch das Tempo der Veränderungen macht den Lehrkräften zu schaffen. Die Zeitvorgaben der einzelnen Entwicklungsprojekte und die unterschiedlichen Geschwindigkeiten der einzelnen Schulen beim Umsetzen erschweren zudem den Überblick und fördern den Eindruck, nicht Schritt halten zu können.

Im *Stufenvergleich* lassen sich einige spezifische Aspekte erkennen:

- Im Kindergarten hofft man auf baldige Realisation der Basisstufe und verspricht sich davon unter anderem „mehr Respekt (gegenüber der Vorschularbeit) seitens der Primarlehrerinnen“.
- Fachlehrkräfte und Pädagogische Therapeutinnen und Therapeuten nennen insbesondere folgende spezifische Belastungen:
 - Das „Insel-Dasein“ innerhalb der Schulen: „Man steht als Spezialistin immer allein da“
 - Disziplinprobleme mit den Schülerinnen und Schülern respektive Klassen
 - Pro Woche bis zu 150 verschiedene Schülerinnen und Schüler unterrichten müssen
 - Ständiges Komprimieren der Unterrichtsinhalte: „Der ständige Abbau der Werklektionen macht den Auftrag langsam unerfüllbar“
 - Keine oder wenig Unterstützung seitens der Klassenlehrkräfte
 - Die Erwartung der Klassenlehrkräfte nach unterstützenden und/oder therapeutischen Höchstleistungen im Sinne von: „Die sollen die Probleme richten“
 - Die Erwartungen der Schulen nach einem 100%-Engagement in nicht-unterrichtlichen Aktivitäten (Sitzungen, Sporttage, Schulschlussanlässe usw.) selbst bei Teilzeitanstellungen mit vollständig ausgelastetem Unterrichtspensum: „Eine zeitliche Belastung ist die erwartete oder geforderte Anwesenheit“. Diese Präsenzerwartungen werden vollends zum Problem, wenn Lehrkräfte an mehreren Schulen Pensen haben. Hier reichen die Schwierigkeiten bis hin zu nicht kompatiblen Ferienplänen der verschiedenen Schulgemeinden.
 - Das „geringe Prestige“ und damit verbunden der permanente Legitimationsdruck auf der (oft kostenintensiven) Spezialschulung
 - Der Umgang mit den Wartelisten bei Therapien auf Grund von (nicht selbst verantworteten) zu geringen Kapazitäten: „Wider besseren Wissens mit Behandlungen zu warten zu müssen, ist eine Belastung“.
 - Nicht selten ergibt sich eine Kumulation der Belastungen dadurch, dass gerade Fachlehrkräfte sowie Pädagogische Therapeutinnen und Therapeuten in Teilzeitanstellungen an verschiedenen Schulorten tätig sind.
 - Schulische Heilpädagoginnen und -pädagogen weisen auf Belastungen hin, welche entstehen, wenn die Behörde in diesem anspruchsvollen Bereich „ihrer Funktion nicht gewachsen“ sei.

Ergänzend wurde nach **möglichen Gründen für einen Berufsausstieg** gefragt. Mit einer einzigen Ausnahme haben die befragten Lehrpersonen auch in ihrem näheren Bekanntenkreis keine konkreten Erfahrungen sondern äussern Vermutungen. Diese lassen sich in zwei Gruppen gliedern. Auf der einen Seite gibt es Gründe für offensive und konstruktive Berufswechsel und auf der andern Seite solche für ein Ausscheiden wegen zu grosser Belastungen und Schwierigkeiten. Auf der positiven Seite werden genannt:

- „Die Einsicht, dass man doch den falschen Beruf gewählt hat“

- Suche nach neuen Herausforderungen und persönlicher Weiterentwicklung „durch Tape-
tenwechsel und Luftveränderung“ zum Beispiel nach langjähriger Lehrtätigkeit am selben
Ort
- Der allgemeine gesellschaftliche Trend zur Reduktion des Beschäftigungsgrades oder zu
Wechseln im Sinne einer beruflichen Flexibilität und Mobilität
- „Spezialisierung in einem bestimmten Bereich und Wechsel in die Privatwirtschaft“
- „Die breite Ausbildung“ und die „vielfältigen Talente“ der Lehrkräfte sind gute Bedingun-
gen für berufliche Wechsel.

Auf der negativen Seite werden folgende Gründe für ein Ausscheiden aus dem Beruf vermutet:

- Steigende Anforderungen des Unterrichtens verbunden mit „keinen Möglichkeiten, Belas-
tungen abzubauen“
- „Das Gefangensein in einem Einzelkämpferberuf“ und die „fehlende Unterstützung vor
allem auch seitens der Behörden und Gemeinden“
- „Mangelnde Aufstiegsmöglichkeiten“ und „fehlende berufliche Perspektiven“
- Die Tendenz „auszuharren, bis es zu spät ist“
- „Gefühl des Ausgelaugt-seins“ auf Grund „schwieriger Klassen“ und kritischer „Eltern, die
immer dreinreden“ und „Lehrpersonen persönlich angreifen“
- Die bildungspolitische Situation verbunden mit einer Art Ohnmachtsgefühl, „es wird an
einem vorbei entschieden“ und „über den vielen Projekten geht die Orientierung verloren“

Ein Berufsausstieg wird demnach von den befragten Lehrkräften nicht zum Vornherein
grundsätzlich als Reaktion auf eine unhaltbare Situation oder als ein Versagen der betreffen-
den Lehrperson oder des Schulsystems verstanden, sondern auch als ein heute normal ge-
wordenes Verhalten im Sinne einer beruflichen Weiterentwicklung und Selbstverwirklichung.
Eine ältere Lehrperson hält zudem fest: „Trotz aller Schwierigkeiten – ich würde den Beruf
auch nach einem langen Lehrerleben wieder ergreifen“.

(vgl. Ergebnisse aus der Fragebogenerhebung betreffend berufliche Veränderungswünsche,
Kap. 2.4.1)

4.4 Soziales System – Kooperation und Kommunikation

Der Fragebereich der **Kooperation und Kommunikation in den Schulen** deckt das ganze
Spektrum unterschiedlicher Entwicklungsstände und verschiedener Kooperationskulturen
auf. Folgende Aspekte spielen dabei eine Rolle: Grösse und Geschichte der Schule, Schul-
struktur (vor allem in geleiteten Schulen) und Entwicklungsstand (vor allem bei Projektschu-
len). Nicht zuletzt sind es die Personen und deren Kooperationsbedarf oder Sozialkompe-
tenzen, welche Kooperation und Kommunikation bestimmen.

Die Aussagen betreffend die wesentlichen Inhalte sowie die **Gelegenheiten und Formen
der Zusammenarbeit** ergeben folgende Schwerpunkte:

- Da ist zunächst die „normale Zusammenarbeit“. Diese umfasst in der Hauptsache schul-
organisatorische Fragen und findet in Form von Teamsperrstunden und/oder Konvents-
sitzungen mit Teilnahme aller Lehrkräfte statt und stellt sicher, „dass wir gut funktionie-
ren“.
- Die „Zusammenarbeit nach Bedarf“ findet situativ und punktuell statt und befasst sich mit
einzelnen Projekten und Anlässen wie zum Beispiel Projektwochen. Auf diese Art ergibt
sich eine Konzentration auf „Zusammenarbeit eigentlich nur in musischen Bereichen“. Ei-
ne spezielle Form der „Zusammenarbeit nach Bedarf“ findet bei akuten Ereignissen oder
in „schwierigen Fällen“ statt und zwar „immer dann, wenn mit einem Schüler Probleme
auftreten“ oft auch in Form von gegenseitigen Unterrichtshospitationen.

- Daneben existieren - nicht zuletzt in geleiteten Schulen - Formen von systematischer Kooperation mit entsprechenden Strukturen und Zielen. Die „enge Zusammenarbeit in den Jahrgangsteams“, „die gute Zusammenarbeit im Team mit einer gemeinsamen Schulentwicklungsstrategie“ oder die Arbeit in zeitlich und thematisch eingegrenzten Arbeitsgruppen sind unter anderen Beispiele dafür.

Die geschilderten Kooperationsformen lassen sich auch den beiden Kategorien „informell“ und „formalisiert“ zuordnen. Befürworterinnen und Befürworter einer informellen Kooperationskultur begründen dies etwa wie folgt:

- „Wir sind eine kleine Schule und da ist man einfach miteinander im Gespräch“ oder „Pädagogisches wird bei uns weniger besprochen. Wir treffen uns regelmässig in den Pausen“.

Ansätze zu formalisierter Zusammenarbeit finden sich häufiger in geleiteten Schulen mit ihrem Fokus auf Strukturen und Abläufen:

- „Die Zusammenarbeit klappt eigentlich gut, nicht in allen Bereichen, also wenn wir in Gruppen arbeiten, gibt es gute Resultate“.
- Eine Schulleitungsperson meint: „Die Lehrer würden sehen, wenn sie zusammenarbeiten würden, hätten sie weniger Arbeit, aber das sind sie nicht gewöhnt und einige haben Angst davor und ich kann nicht alles umkrempeln, so kurz wie ich da bin. (...) Ich bin sicher, da ist noch viel Potential“.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Lehrkräfte vorwiegend von Gelegenheits- oder Anlass-Kooperation und weniger von institutionalisierter, systematischer Zusammenarbeit in Unterrichtsfragen berichten. (vgl. Ergebnisse aus der Fragebogenerhebung betreffend erlebte kollektive Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, Kap. 2.3.3).

Eine (wenn auch kaum vollständige) Auflistung der **Kooperationspartner und Kooperationspartnerinnen** und/oder **Anlaufstellen innerhalb und ausserhalb der Schule** zeigt die Komplexität der in der Schule vorhandenen Beziehungen: Jahrgangs-, Parallelklassen- oder Fachkolleginnen und -kollegen, Stütz- und Förderlehrkräfte, Team, abgebende und übernehmende Stufen, Eltern, Dolmetscherinnen und Dolmetscher, Kulturmediatorinnen und Kulturmediatoren, Behörde, Pädagogisch-Psychologischer Dienst, Schulaufsicht, Schulberatung, Schulische Heilpädagogik, Psychomotorik, Logopädie, Kinder- und Schulzahnärztinnen und -ärzte, Schulbusfahrerinnen und -fahrer, Landeskirchen, Musikschule, Sportvereine, Suchtstellen, Fürsorge, Sozialeinrichtungen, Polizei, Öffentlichkeit, Quartier und Presse usw.

Auch hier gilt insgesamt: „Keine Zusammenarbeit solange es gut läuft“ oder anders herum: „Kontakte nur wenn's brennt“; „Geschlossene Schulzimmertüren sind noch Brauch.“

Die **Zusammenarbeit mit zentralen Institutionen des Amts für Volksschule und Kindergarten** (Schulaufsicht, Pädagogisch-Psychologischer Dienst usw.) funktioniert insgesamt zufriedenstellend. Auch hier zeigt sich klar, dass die Qualität der Zusammenarbeit von den Personen abhängt: „Früher war ein Stufenkollege Inspektor und man hat sich verstanden gefühlt.“ Beklagt werden teilweise die oft langen Wartezeiten.

Die **Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit den Behörden** hängen ebenfalls von den bereits erwähnten Bedingungen für gute Zusammenarbeit ab: Strukturierung der Schule, Entwicklungsstand sowie personelle Konstellationen. Die Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit der Behörde werden ausgesprochen unterschiedlich beurteilt. Das Spektrum erstreckt sich von: „In jeder Sitzung sind sämtliche Lehrerinnen und Lehrer anwesend (und sind dann in einer erheblichen Mehrzahl)“ bis hin zu: „Die Zusammenarbeit mit Behörde klappt nicht“ oder sie bleibt „auf die Präsidentin bezogen“.

Erste Schritte in Richtung **Zusammenarbeit über Schulgemeinden hinweg** finden sich am ehesten bei Schulen, welche sich am selben Entwicklungsprojekt beteiligen und wo von der Projektleitung her eine Vernetzung initiiert wird.

Die Aussagen auf die Frage, welche **Erfahrungen mit der Zusammenarbeit** gemacht worden seien, hängen sehr von den lokalen Gegebenheiten ab und sind in diesem Sinne nicht zu verallgemeinern. Dennoch zeichnen sich, sowohl im positiven als auch im negativen Bereich, einige Schwerpunkte ab. Als **positive Erfahrungen** werden vor allem das angenehme sozial-emotionale Klima und Aspekte einer entlastenden Arbeitsteilung hervorgehoben:

- „Die **Zusammenarbeit im Team** ist sehr angenehm und es herrscht gegenseitige Achtung“ oder „Wir pflegen freundliche Beziehungen und stützen uns gegenseitig. Das öffnet den Blick über das eigene Fach hinaus“.
- „Wir sind zwar kein Superteam, aber wir funktionieren gut.“
- „Wir entlasten uns gegenseitig“.

Demgegenüber wird als **negative Erfahrung** erwähnt, dass die individuellen Voraussetzungen für Zusammenarbeit nicht gegeben seien und es wird unter anderem auf „die mangelnde Offenheit unter den Kolleginnen und Kollegen“ hingewiesen. Ein Schulleiter stellt fest, „dass „Lehrer sich immer noch als Lektionsveranstalter verstehen und dann tschüss ...“ oder dass „Zusammenarbeit als Zusatzaufgabe verstanden wird“. Oft scheinen auch klare Zeitstrukturen zu fehlen, und die Effizienz der Sitzungen wird in Frage gestellt: „Wir sitzen da in den Konventen und in der Regel betrifft es mich praktisch nicht. Wir sitzen einfach die Zeit ab.“

Als **günstige Voraussetzung** wird genannt: „Wenn man sich schon lange kennt“. Eher ungünstig scheinen „viele Wechsel“ zu sein oder es wird darauf hingewiesen, dass „je grösser die Lehrerschaft, desto schwieriger die Zusammenarbeit“ sei.

(vgl. Ergebnisse aus der Fragebogenerhebung betreffend Arbeitsbezogene Werte und Zufriedenheit, Kap. 2.1.1; soziale Ressourcen, Kap. 2.1.2; Ergebnisse der Tätigkeitsbeobachtungen betreffend Möglichkeiten zur Sozialen Interaktion, Kap. 3.1)

Stufenspezifisch betrachtet machen die Kindergärtnerinnen und Kindergärtner, Werklehrkräfte, Logopädinnen und Logopäden mit der Kooperation oft schlechte Erfahrungen. Die Überwindung ihres marginalen Status erfordert immer neue Anstrengungen: „Es gibt keine Zusammenarbeit mit der Lehrerschaft. Die Lehrer wollen uns nicht dabei haben. Wir müssen uns immer wehren für unsere Anliegen“ oder „Es gibt Lehrerinnen, welche die Zusammenarbeit verweigern“ und „sich in ihrer Verantwortung auf ihren Unterricht beschränken“. Da gerade bei pädagogisch-therapeutischen Massnahmen der Erfolg der Interventionen oft in hohem Masse vom Verständnis und von der Unterstützung durch die Regelklassenlehrkraft abhängig ist, sind die geäusserten Enttäuschungen verständlich.

Ebenfalls zum Bereich der Kooperation und Kommunikation im sozialen System Schule gehören Fragen nach den **Erwartungen an die Kolleginnen und Kollegen sowie die Vorgesetzten** und den dabei gemachten Erfahrungen. An die Adresse der Kolleginnen und Kollegen richten sich folgende Erwartungen:

- Loyalität und Ehrlichkeit; Fairness und Respekt; Offenheit, Toleranz und Rücksichtnahme; Gesprächsbereitschaft, kooperatives Verhalten und Bereitschaft, ins Team zu investieren; Reform- und Innovationsbereitschaft
- Im Weiteren kommen dazu: Gegenseitige fachliche Unterstützung und Zugang zu Materialien; Abbau von Vorurteilen gegenüber Werkunterricht und -lehrkräften, Abbau von Geringschätzung gegenüber Lehrkräften auf tieferen Stufen.

An die Adresse der **vorgesetzten Behörden** werden folgende Erwartungen formuliert:

- Loyalität zu den Lehrkräften und Einsatz für die Schule
- „Systematisches“ und „professionelles Feedback anstelle von Schulterklopfen“
- Transparenz in der Schul- und „eine klare Linie in der Personalführung“
- Gewährung von mehr Mitsprache für die Lehrerschaft
- Bemängelt werden eine „zu grosse Distanz“ und zu „seltene Kontakte“ und damit in Zusammenhang „wenig Einblick ins konkrete Schulgeschehen“.
- Verbreitet werfen die befragten Lehrpersonen den Behörden vor, „wenig kompetent“ und „nicht vom Fach“ zu sein. „Eine Amateurbehörde kann gar nicht alles wissen, sie muss nur damit umgehen können“ und zum Beispiel „ihre Informationen bei den Lehrkräften holen“. Oder noch prononcierter: „Die haben keine Ahnung und kritisieren aus reinem Unverständnis.“ Verschiedentlich werden Kurse und Fortbildung für Behördemitglieder vorgeschlagen.

(vgl. Ergebnisse aus der Fragebogenerhebung betreffend Arbeitsbezogene Werte und Zufriedenheit, Kap. 2.1.1 und wahrgenommene prozedurale Gerechtigkeit, Kap. 2.2.2)

Die Aussagen bezüglich der **Erwartungen aus dem beruflichen Umfeld** konzentrieren sich im Wesentlichen auf die Eltern. Die Lehrkräfte sehen sich folgenden Erwartungen ausgesetzt:

- Bestmögliche oder ständig bessere Ausbildung der Kinder mit guten Bildungs- und Berufschancen und möglichst individueller Förderung
- Die Schule soll entweder „streng sein“ oder „Fun“. Einmal soll die Lehrerin „eingreifen und ein andermal gerade nicht“.
- Die „Schule soll jederzeit für alle Anliegen ansprechbar sein“ und auch „am Wochenende und abends sollen Telefonanrufe entgegengenommen werden“.

Die Lehrkräfte sehen sich also konfrontiert mit „hohen Ansprüchen bei wenig Bereitschaft für Eigenleistungen“ und sie stellen fest, dass die „Eltern immer aufwändiger“ würden. Auf der anderen Seite haben sie es mit Eltern zu tun, die „zufrieden sind, wenn alles läuft“ und die sich kaum um die Schule kümmern. Die Eltern müssten erkennen, dass zwar für sie „ihr eigenes Kind immer im Mittelpunkt steht“, dass die „Lehrer aber nicht die Vollstrecker ihres Elternwillens sind“ und auch nicht „schuld sind bei einem Ungenügen des Schülers“.

Informationsprobleme sind für die befragten Lehrkräfte kaum ein Thema. Sie verfügen in der Regel über die notwendigen Informationen oder sie wissen, wo diese zu holen sind. Vor allem in geleiteten Schulen etabliert sich das schulinterne E-Mailing. Auch Behörden bedienen sich verschiedentlich dieser Möglichkeit. Schwierigkeiten bereiten an einigen Orten „Doppelspurigkeiten auf Grund nicht geregelter Kommunikationsabläufe“ oder die „zunehmende Menge an Infos“ und die Tatsache, dass „immer mehr Vorläufiges und wenig Definitives kommuniziert wird“. Grundsätzlich benachteiligt fühlen sich Lehrkräfte mit reduzierter Präsenz (Teilzeitanstellungen, ausgelagerte Schulzimmer usw.). Deren Aufwand, an die notwendigen Informationen zu kommen, ist merklich grösser. (vgl. Ergebnisse aus der Fragebogenerhebung betreffend wahrgenommene prozedurale Gerechtigkeit, Kap. 2.2.2).

4.5 Arbeitsmittel und Räumlichkeiten

Auf die Fragen nach **Arbeitsmitteln und Räumlichkeiten** sagen die Lehrkräfte aus, dass ihre Schulen insgesamt gut ausgerüstet sind und sie für ihren Unterricht auch über taugliche Räumlichkeiten verfügen. Bei näherer Betrachtung lassen sich folgende Schwerpunkte ausmachen:

- Vor allem im Informatikbereich stehen den Lehrkräften zeitgemässe Ausrüstungen zur Verfügung. „Es ist wirklich alles vorhanden“ oder „Die Verhältnisse sind komfortabel.“

- In Folge der Ausrüstung der Schulen mit Computern (inkl. Internetanschlüssen, Scannern, Beamern usw.) stehen die Lehrkräfte unter permanentem Anpassungs- und Lerndruck. „Irgendetwas funktioniert immer nicht“ und „Man muss dauernd lernen“.
- Es zeigen sich klare Unterschiede zwischen den *Stufen*: Je höher die Stufe, desto besser die Ausrüstung und desto komfortabler die Räumlichkeiten. Werklehrkräfte, Logopädinnen und Logopäden berichten von teilweise langdauernden und kräfteaubenden Bemühungen um bessere Verhältnisse: „Nach jahrelangem Kampf stehen wir heute nun besser da.“ Oft vermissen die Lehrkräfte ausreichend Nebenräume wie Gruppen-, Förder-, Material-, Aufenthalts- und Pausenräume. Auch der Zustand der Turnhallen wird teilweise kritisiert.
- Die Behörden sind insgesamt bestrebt, in Bezug auf Ausrüstung und Räumlichkeiten den Wünschen und Vorstellungen der Lehrerschaft zu entsprechen. „Wir haben eine grosszügige Behörde und sind gut gehalten.“ Allfällige Unstimmigkeiten entstehen etwa im Bereich der Informatik, wo Behörden (oder einzelne Mitglieder) zum Teil eigene Vorstellungen haben und diese (auch entgegen den Vorstellungen der Lehrerschaft) durchsetzen. „Bei der Informatik wird mit der grossen Kelle angerichtet.“
- Die Lehrkräfte schätzen individuelle Materialkredite. Sie gewinnen damit ein Stück Souveränität. „Ich verfüge über ein Jahresbudget.“ Auch hier sind die Unterschiede zwischen den *Stufen* zum Teil erheblich. Wiederum sind tiefere Stufen und Lehrpersonen der Bereiche Werken, Logopädie usw. schlechter gestellt. So führt eine Kindergärtnerin aus: „Was mich stört, ist, dass die Lehrer im Gegensatz zu uns keine Budgetbegrenzung haben. An der Einführungssitzung für neue Lehrkräfte (Primarschule und Kindergarten) hiess es: Der Kindergarten hat einfach Fr. 1000.- zu gut, weil die ja nicht soviel brauchen. So schaffe ich halt sehr vieles privat an.“

4.6 Individuelle, soziale und organisationale Ressourcen

Ob die **Unterstützung seitens der engeren oder weiteren Umgebung** funktioniert oder nicht, ist – ähnlich wie bei der Kooperation – ausgesprochen orts- oder besser gesagt personenabhängig. Stufenspezifisch ergeben sich keine erkennbaren Unterschiede. In kleinen Schulen unterrichten ohnehin pro Stufe nicht selten sehr wenige Lehrpersonen. Hingegen ist die Situation von Werklehrkräften, schulischen Heilpädagoginnen und -pädagogen sowie Logopädinnen und Logopäden auch hier in mancherlei Hinsicht verschieden von derjenigen der Regelklassenlehrkräfte.

Die **Unterstützungen innerhalb der Stufe und/oder der eigenen Schule** werden demgemäss sehr unterschiedlich beurteilt. Auf der einen Seite wird berichtet:

- Die „kollegiale Unterstützung klappt und funktioniert gut“.
- „Ärger und Probleme kommen entweder gleich auf den Tisch und die Kolleginnen hören zu“ oder dann hilft man sich gegenseitig auf Anfrage.
- Häufig wird explizit auf die wirkungsvollen Hilfestellungen seitens der Schulischen Heilpädagoginnen und -pädagogen, Logopädinnen und Logopäden, Psychomotoriktherapeutinnen und -therapeuten, Lehrkräfte für Sprachförderung usw. hingewiesen.

Auf der anderen Seite wird ausgesagt:

- „Eine Unterstützung aus dem Team existiert nicht“.
- „Es gibt kein eigentliches Team, wir sind Einzelgänger“.
- „Das Einzelgängertum ist tief verwurzelt“.
- „Eine Zusammenarbeit ist nicht gewünscht und man fühlt sich allein“.
- „Ich mache lieber alles allein“.

Stufenspezifisch ergeben sich Hinweise auf die Situation der Oberstufe, wo im Zusammenhang mit der fortschreitenden Integration die Zusammenarbeit ein besonderes Gepräge er-

hält: Die Zusammenarbeit zwischen der Real- und der Sekundarlehrkräfteschaft ist ein sozialer Lernprozess und benötigt entsprechende Investitionen. Die Unterschiede zwischen einzelnen Oberstufenschulorten sind noch beträchtlich.

Fachlehrkräfte und pädagogische Therapeutinnen und -therapeuten sind in höherem Masse auf sich selbst gestellt. Die Zusammenarbeit mit Regelklassenlehrkräften erfolgt in aller Regel schüler- oder fallbezogen und ist eher im Sinne eines temporären Bezugs zur Lösung des Akutproblems zu sehen.

(vgl. Ergebnisse aus der Fragebogenerhebung betreffend Arbeitsbezogene Werte und Zufriedenheit, Kap. 2.1.1; soziale Ressourcen, Kap. 2.1.2)

Die Frage nach **Unterstützungsmöglichkeiten innerhalb der Volksschule** wurde in den Interviews vor allem auf die **neu geschaffene Schulberatung des Amtes für Volksschule und Kindergarten** fokussiert. Da von den interviewten Lehrkräften nur wenige konkrete Erfahrungen mit der Schulberatung aufweisen, werden hier in erster Linie der allgemeine Informationsstand sowie allfällig bestehende Bedenken erfasst:

- Die Lehrkräfte wännen sich über die Schulberatung unzureichend informiert: „Das ist ein unbekanntes Angebot“ oder: „Das ist wohl eine gute Sache, aber ich blicke da nicht durch“.
- Die Lehrkräfte äussern gegenüber der Schulberatung oder deren Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern erhebliche Bedenken wie zum Beispiel: „Das sind Leute aus Personalbüros und da frage ich mich, was sollen Leute aus der Wirtschaft bei uns?“ oder „Da sind keine Praktiker dabei“.
- Das Vertrauen in die Schulberatung ist noch nicht überall vorhanden: „Die kommen so aufgemacht daher und von der Substanz ist nichts zu spüren“ oder: „Die Schulberatung ist zu wissenschaftlich“ und: „Die gescheiten Artikel im Schulblatt sind nicht verständlich, das riecht nach Universität.“ Stellvertretend auch die folgende Aussage: „Ich würde da nie hingehen, es fehlt das Vertrauen“. Ergänzend werden vereinzelt auch Sorgen im Hinblick auf die Neutralität der Beratung und den Datenschutz geäussert.
- Die im Zuge der departementalen Reorganisation geschaffene Organisationsstruktur des Amtes für Volksschule und Kindergarten scheint den Lehrkräften nicht überall klar zu sein. Die neuen Funktionen Qualitätsevaluation, Entwicklung und Beratung und die frühere Funktion des Inspektorats können oft nicht richtig auseinander gehalten werden: „Was machen jetzt genau die Schulberater? Lösen die das Inspektorat ab?“ usw.
- Auch die Kosten für eine Inanspruchnahme von Beratungsdienstleistungen werden mehrfach bemängelt. Genaue Zahlen und Verfahren sind jedoch wenig bekannt.

Insgesamt halten sich indessen negative und positive Aussagen die Waage. Anerkannt werden in erster Linie „das gute Angebot“ und die „schnelle Ansprechbarkeit“. Eine Lehrperson erklärt sich „überrascht, was da in kurzer Zeit alles aufgebaut“ worden sei und wie „zügig die mit der Konkretisierung“ vorankämen. Die im Zusammenhang mit dem Entwicklungsprojekt „Geleitete Schulen“ geleistete Unterstützung seitens der Schulberatung wird geschätzt und verschiedentlich auch explizit hervorgehoben.

(vgl. Ergebnisse aus der Fragebogenerhebung betreffend Ressourcensysteme, Kap. 2.2.3)

Neben der Schulberatung nennen die befragten Lehrkräfte auch **andere Unterstützungsangebote seitens des Amtes für Volksschule und Kindergarten**:

- In Bezug auf die **Schulaufsicht (bislang Inspektorat)** zeigen die Aussagen deutlich, dass neben der Funktion vor allem auch die Personen eine Rolle spielen. Die einen Lehrpersonen sprechen von vorhandenem gegenseitigem Vertrauen während andere gerade dies in Abrede stellen und sagen, sie hätten vom bisherigen Inspektorat „nie Unter-

stützung erfahren“. Im Hinblick auf die neue Schulaufsicht werden Bedenken betreffend die „nicht vorhandenen Fachkompetenz“ geäußert.

- Betreffend die Unterstützungsfunktion seitens des **Pädagogisch-Psychologischen Dienstes** stehen sich zwei Grundaussagen diametral gegenüber. Auf der einen Seite wird gesagt, dass die „Unterstützung durch den PPD spürbar“ sei. Auf der anderen Seite findet sich zum Teil massive Kritik am Pädagogisch-Psychologischen Dienst, und zwar in dem Sinne, dass dessen Kapazität („Die sind immer überlastet und man wartet ein halbes Jahr“) und dessen Kundenorientierung („Trotz Vereinbarungen erfolgen keine Rückrufe“). Vereinzelt werden die Leistungen gar als „unbrauchbar“ bezeichnet und es wird vermutet, dass „irgendetwas nicht stimmt“.
- Über den **Kantonalen Jugendpsychiatrischen Dienst** äussern sich die Lehrkräfte positiv.

(vgl. Ergebnisse aus der Fragebogenerhebung betreffend Ressourcensysteme, Kap. 2.2.3)

Betreffend die **Weiterbildung der Lehrkräfte** als unterstützendes Angebot ging es lediglich um die Frage, inwiefern der Besuch entsprechender Veranstaltungen die Bewältigung der Arbeit erleichtere, also gewissermassen auf die Alltagsprobleme ausgerichtet sei und einen spürbaren Beitrag zu deren Bewältigung leiste. Aspekte der Alltagstauglichkeit standen daher im Vordergrund. So wird unter anderem kritisiert:

- Die Kurse sind zu theoretisch und haben einen „zu geringen Alltagsbezug“.
- Gefordert wird im Gegenzug die „verstärkte Umsetzungsorientierung der Weiterbildung“.

Demgegenüber (weiterhin im Zusammenhang mit Alltagsbewältigung) stossen auf Zustimmung:

- Kurse wie „Zeitmanagement“ oder Computerkurse (allerdings auf der vorhandenen, schuleigenen Infrastruktur)
- Gefragt sind auch „Gesprächsführung für Elterngespräche“ sowie „Kommunikation nach aussen“.
- „Wichtig wären Eltern- und Familienberatung“ und die effizientere „Bewältigung von sozialen Problemen“.
- Das Angebot ist „sehr gut, vielfältig und grosszügig“.
- Bei der Grösse des Angebots ist die Auswahl nicht immer einfach und daher oft „zufällig“.

Verschiedentlich werden Kurse ohne Aufstiegschancen und ohne Zertifizierung kritisiert, da sie für eine allfällige Karriere nicht relevant würden. Auch die Umstände, dass Weiterbildung als „Anhängsel in der Freizeit“ absolviert werden müsse, oft gerade dann stattfindet, „wenn gerade keine Zeit vorhanden ist“ und „ein Problem der Finanzierung besteht, weil die Kurse für die Lehrkräfte teuer“ seien, werden moniert.

Nahezu sämtliche interviewten Lehrkräfte sagen aus, sie verfügten über **individuelle Unterstützung und private Ressourcen** in ihren persönlichen Beziehungen (Wohngemeinschaft, Partner, Familie, erwachsene Kinder, Eltern usw.). Dort sei es ihnen möglich, „Belastungen abzubauen“ und „Frust los zu werden“. Organisierter Support (Job-Sharing-Partner, Kollegium, Intervention usw.) spielt eine untergeordnete Rolle.

Aufschlussreich sind die Aussagen auf die Frage nach individuellen Strategien für einen Belastungsabbau:

- Kein schlechtes Gewissen zulassen bei vermeintlichem Ungenügen
- Keinen Perfektionismus entwickeln
- Sich abgrenzen können
- Gelassenheit entwickeln; „mich eher in Richtung Altersweisheit bewegen“

- Humor haben
- Kompensatorische Tätigkeiten wie: Gartenarbeit, Reisen, Sport, autogenes Training, Musik, Vereinstätigkeit usw.
- Bewusste Beschäftigung mit Erwachsenen
- Sich verweigern und gewisse Erwartungen nicht mehr erfüllen (formale Unterrichtsplanung, erstellen eines Weiterbildungsportfolios usw.)

Eine Einzelperson sagt aus, dass sie Gelassenheit daraus ziehe, dass sie sich bewusst sei, auch andere Berufe ausüben zu können: „Ein Berufswechsel ist möglich und denkbar. Ich könnte aus meinen Hobbys einen Beruf machen.“

(vgl. Ergebnisse aus der Fragebogenerhebung betreffend soziale Ressourcen, Kap. 2.1.2)

4.7 Verbesserungsvorschläge aus Sicht der Lehrkräfte

Im folgenden Frageblock wurden die Lehrerinnen und Lehrer grundsätzlich nach Verbesserungsvorschlägen sowie nach Erfolgs- respektive Verhinderungsfaktoren befragt.⁸

Die Aussagen auf die Frage nach den **bisher unternommenen Anstrengungen für Verbesserungen** nehmen zum einen auf kantonale und zum anderen auf lokale Lösungsanstrengungen Bezug. Zu den **Bemühungen seitens des Amtes für Volksschule und Kindergarten** finden sich folgende Aussagen:

- Kontrovers wird die Pensenumlagerung vom Sommer 2003 beurteilt. Während die einen „davon sehr viel erwarten“ und es schätzen „vom Auftraggeber auch einmal auf den Händen getragen zu werden“, zweifeln andere am Entlastungseffekt und befürchten, dass „die Pensenreduktion vermutlich wenig Entlastung bringt“.
- Im Speziellen wird auf die Schere zwischen reduzierter Lektionenzahl und nicht reduzierten Unterrichtsinhalten „gerade in den wichtigen Fächern“ hingewiesen.
- Angesichts des ständig anwachsenden administrativen Aufwandes wird in Frage gestellt, ob eine Entlastung beim Unterrichten am richtigen Ort ansetze.
- *Stufenspezifisch* zeigt sich, dass die Reallehrerschaft die Verbesserung ihrer beruflichen Stellung innerhalb der Oberstufe begrüsst und die Kindergärtnerinnen und Kindergärtner sich ärgern, „bei der Pensenentlastung leer ausgegangen zu sein“.
- Nicht wenige Fachlehrkräfte verweisen auf „Probleme der Umsetzung der Pensenreduktion“ angesichts ihrer Teilanstellungen und verweisen auf praktisch unlösbare organisatorische Schwierigkeiten.

Bei den **Anstrengungen auf lokaler Ebene** werden folgende Verbesserungsanstrengungen hervorgehoben:

- Die Verbesserung des Austauschs mit der jeweiligen Behörde.
- Die Einrichtung einer Schulberatung auf der Ebene der Gemeinde.

Die **Vorschläge für weitere Lösungs- und Verbesserungsmöglichkeiten** sind sehr vielfältig und liegen zum einen auf individuellen, organisationalen, institutionellen und/oder gesellschaftlichen Ebenen und umfassen zum andern sowohl lokale als auch kantonale Aspekte:

- Der Berufsauftrag der Lehrkräfte ist zu klären.
- In den Schulen sind vermehrt unterstützende Fachleute einzustellen (Schulsozialarbeiterinnen und -arbeiter, Psychologinnen und Psychologen, Troubleshooters, allgemeine An-

⁸ Die Befragung erfolgte drei Monate vor der Inkraftsetzung des Berufsauftrages für Volksschullehrkräfte. Entsprechende Verbesserungsvorschläge seitens der interviewten Lehrkräfte werden hier trotzdem aufgenommen.

sprechpersonen, Coaches, Supervisoren usw.) oder es sind vermehrt Job-Sharing-Stellen sowie eine systematische Junglehrkräftebetreuung⁹ zu schaffen.

- Die Klassengrößen sind zu senken.
- Die Ausbildungsschwerpunkte sind angesichts der heutigen Unterrichts- und Schulrealität zu überdenken.

Besonders hervorzuheben sind jene Lösungs- und Verbesserungsvorschläge, welche sich mit der Situation der heutigen Familien befassen:

- Die Lehrkräfte fordern mit grossem Nachdruck die Rück-Übertragung von Erziehungsaufgaben an das Elternhaus. „Die Verantwortung für Erziehungsarbeit muss an die Eltern zurück“ oder „Wenn die Eltern ihre Erziehungsarbeit wieder übernehmen, könnte die Schule dann Lernfabrik sein“. Ganz allgemein schwebt den befragten Lehrkräften vor, den „gesellschaftlichen und pädagogischen Stellenwert der Familie wieder zu heben“, um sich auf die „eigentlichen Aufgaben der Schule konzentrieren zu können“.
- Fremdsprachige Eltern sind auf verschiedenen Wegen näher an die Schule heranzuführen (Deutschkurse).

Stufenspezifisch ergeben sich folgende Schwerpunkte:

- Kindergärtnerinnen und Kindergärtner fordern einen Verzicht auf Sparübungen in ihrem Bereich und auf die baldige Einführung der Basisstufe.
- Sekundarlehrkräfte fordern die Einrichtung von Time-out-Schulen für „im Klassenunterricht untragbare Schüler“.
- Werklehrkräfte fordern lohnmassige Gleichstellung und Logopädinnen und Logopäden eine angemessene Reduktion des administrativen (Zusatz-)Aufwandes sowie konzentrierte und fachtheoretische Weiterbildungsmöglichkeiten.

(vgl. Ergebnisse aus der Fragebogenerhebung betreffend Veränderungsbereiche und ihre eingeschätzte Wirkung auf Zufriedenheit und Wohlbefinden, Kap. 2.4.3)

Bei der Frage nach den **Erfolgsfaktoren für die Erreichung von Verbesserungen** werden mit grossem Nachdruck entsprechende Forderungen gestellt:

- Von der Bildungspolitik wird „vermehrte Sachorientierung“ gefordert. Darunter verstehen die interviewten Lehrkräfte auch den „Verzicht auf zu viele und zu schnelle Reformen“ und sie weisen verschiedentlich darauf hin, dass nicht „dauernd umgekrempelt und reformiert“ werden müsse, dass das „Reformtempo zu hoch sei“, dass „Reformprozesse Zeit brauchen“ und dass „Phasen der Konsolidierung“ einzuschalten seien.
- In diesem Zusammenhang wird auch gefordert, dass „klare und einheitliche Schulstrukturen unter Mitbeteiligung der Lehrer erarbeitet“ werden „und nicht nur vom Schreibtisch aus“ gemacht werden sollen (vgl. Ergebnisse aus der Fragebogenerhebung betreffend Arbeitsbezogene Werte und Zufriedenheit, Kap. 2.1.1).
- Das jetzige Milizsystem bei den Schulbehörden ist zu überdenken und die Behörden zu professionalisieren. Es ist - nicht zuletzt im Zusammenhang mit der Rekrutierung von Behördemitgliedern - Transparenz in Bezug auf die hohen Anforderungen zu schaffen.
- Die neu eingerichtete Forschung der Pädagogischen Hochschule soll mit der Praxis zusammenarbeiten und „nützliche Forschung“ betreiben.

Auf die Frage nach möglichen **Gründen, welche eine Verbesserung erschweren** könnten, werden im Wesentlichen folgende Punkte angesprochen:

- Die knappen Finanzen, welche kaum substantielle Verbesserungen zulassen

⁹ In Zusammenhang mit der Neugestaltung der Berufseinführung liegt seitens der Pädagogischen Hochschule Thurgau ein entsprechendes und vom Schulrat aufs Schuljahr 2003/04 in Kraft gesetztes Berufseinführungskonzept vor.

- Das Verhältnis zwischen Bildungsverwaltung und Schulpraxis erscheint in den Aussagen mancher interviewten Lehrpersonen als belastet. So lassen sich auf alle Fälle Aussagen wie „Anlass der Unzufriedenheit ist die Steuerung von oben“ oder „Die beschliessen und wir müssen umsetzen“ interpretieren.

Auf die **Frage, was denn passiere, wenn nichts passiere** ergeben sich sehr differente Antworten:

- Vereinzelt Lehrpersonen sehen der schulischen Zukunft unbesorgt entgegen: „Es kann so weiterlaufen wie bisher. Ich habe eine sichere Stelle und keine Schule ist schliesslich ideal.“
- Eine mittelgrosse Gruppe Lehrkräfte nimmt an, dass „wohl alles so weiter laufen würde wie bisher“ und sie fragen sich, „was denn anderes zu tun bleibt, als einfach so weiter zu machen“.
- Die Mehrzahl nennt konkrete Zukunftsszenarien. Dabei ergeben sich (in Bezug auf die Frage nach der Arbeitssituation der Lehrkräfte) folgende Schwerpunkte:
 - Der Leidensdruck unter den Lehrkräften und damit der Ausstieg aus dem Beruf wird zunehmen.
 - Eine „allgemeine Lustlosigkeit unter den Lehrkräften wird um sich greifen“.
 - Immer mehr Lehrkräfte werden „zum Beispiel die Mitarbeit in Projektgruppen verweigern“.
 - Die Rekrutierung neuer Lehrkräfte wird schwieriger werden.
 - Die grossen Schulen werden bessere Überlebenschancen haben und die Lehrstellen an kleinen Schulen werden verschwinden.
 - Es wird weiterhin mit „konfusen Reformen“ zu rechnen sein.

5 Zusammenfassung der Ergebnisse - Zentrale Problembereiche und mögliche Handlungsfelder

Ziel der vorliegenden Studie ist die Analyse der Arbeitssituation der Lehrkräfte sowie deren Belastungen und Ressourcen angesichts der laufenden Bildungsoffensive. Im Sinne einer Grundlage und Orientierungshilfe werden hier die bislang dargelegten Ergebnisse aus der Fragebogenerhebung, den Tätigkeitsbeobachtungen sowie den Interviewergebnissen zusammengeführt und vom Forschungsteam zu zentralen Handlungsfeldern zusammengefasst. Die Einleitung konkreter Massnahmen ist anschliessend Sache des politischen Auftraggebers. Entsprechend der spezifischen aktuellen Situation sind die Handlungsfelder für die jeweiligen Schulen und Schulbehörden von unterschiedlicher Relevanz, dementsprechend müsste auf lokaler Ebene eine Gewichtung vorgenommen werden.

Die Handlungsfelder stehen zudem teilweise in einem engen Bezug zu den Schulentwicklungsprojekten der Bildungsoffensive und müssen vor diesem Hintergrund betrachtet werden. Allfällige aus den Handlungsfeldern resultierende Aktivitäten bedürfen der Koordination und des Abgleichs mit diesen Projekten.

5.1 Aufgabe und Berufsauftrag

Relevante Ergebnisse aus der Fragebogenerhebung und Tätigkeitsbeobachtungen

- Hohe Belastungen bei „unklare Regelung von Kerngeschäft und Zusatzaufgaben“
- 51% der Lehrkräfte geben an inoffizielle, nicht bezahlte Aufgaben zu haben.
- Kein Delegationswunsch bei „Teile des Unterrichts“, „Erstellen Zeugnisse“, „Elternarbeit“, „Einführung neuer SchülerInnen“, „Unterrichtsmaterialien“, „Korrekturen“
- Veränderungswünsche: „zeitliche Entlastung für Zusatzaufgaben“, „klare Regelung Kerngeschäft - Zusatzaufgaben“, „Entschädigung für Zusatzaufgaben“, „Entlastung des Klassenlehrkräfte-Amtes“
- Hohe Korrelationen zwischen emotionaler Erschöpfung und tätigkeitsspezifischen Belastungen. Auf der anderen Seite aber hohe Korrelationen zwischen Arbeitsfreude und tätigkeitsspezifischen Ressourcen
- Beobachtungen: Beträchtliches Ausmass an Regulationshindernissen
- Hohe Belastungen bei „Erwartungen unterschiedlicher Personen gerecht werden“

Relevante Ergebnisse aus den Interviews

- Basis der Aussagen der Lehrkräfte in Bezug auf Haupt- und Zusatzaufgaben sind meist das subjektive Berufsverständnis, die individuelle Auffassung von Unterricht und die eigene Praxiserfahrung. In der Folge ergeben sich unterschiedlichste Auftragsbegriffe, d.h. die Lehrkräfte haben unterschiedliche Vorstellungen davon, wie weit sich ihre berufliche Pflicht erstreckt und wo ihre Verantwortung aufhört. Es wird gewünscht, dass der Berufsauftrag der Lehrkräfte geklärt wird.
- Im Weiteren fällt auf, dass sich praktisch niemand der befragten Lehrkräfte auf vorhandene Regelwerke wie gesetzliche Vorgaben, Anstellungsverordnungen, Lehrplan, Berufsauftrag¹⁰ usw. bezieht.
- Das Resultat sind Arbeits- und Belastungssituationen verbunden mit dem Gefühl, immer mehr zu machen als gemacht werden müsste.

¹⁰ Ein Berufsauftrag für die Lehrkräfte Thurgau besteht seit Juli 2003

Handlungsfelder

Berufsauftrag als Basis für:

- Strategiebildung und Leitbildentwicklung auf Schulgemeindeebene (wo nicht vorhanden)
- Weiterführende Klärung von Kern- und Zusatzaufgaben
- Konkretisierung des Aufgabenkatalogs auf Schulgemeindeebene auf der Basis von Berufsauftrag, Strategie, Leitbildern sowie Kern- und Zusatzaufgaben
- Information und Kommunikation an alle Interessengruppen

5.2 Professionalisierung

Relevante Ergebnisse aus der Fragebogenerhebung

- Hohe Belastung durch das Gefühl, unterschiedlichen Erwartungen gerecht werden zu müssen
- Ungefähr ein Drittel der Regelklassen- wie auch der Fachlehrkräfte fühlt sich belastet durch mangelndes Feedback bezüglich der Ergebnisse ihrer Arbeit.
- 28% der Lehrkräfte bezeichnen sich als „eher“ bis „stark“ verausgabungsbereit.
- 34% der Lehrkräfte bezeichnen sich als „eher“ bis „überhaupt nicht“ distanzierungsfähig.
- Vorhandene Ressourcensysteme werden teilweise in hohem Ausmass nicht genutzt.

Relevante Ergebnisse aus den Interviews

- Die Lehrkräfte berichten von Schwierigkeiten, in ihrer Freizeit abschalten zu können und fühlen sich belastet durch das Gefühl, für alles zuständig sein zu müssen. Oft damit in Zusammenhang gebracht werden die hohen Erwartungen, welche von verschiedenen Stellen, wie Eltern und Schülerinnen und Schülern an die Lehrkräfte herangetragen werden. Zusätzlich werden eigene Erwartungen an sich selbst bis hin zu unrealistisch hohen Ansprüchen genannt. Dazu gehören unter anderem, keine Fehler zu machen und permanent perfekt zu arbeiten.
- Die informelle, in der Regel auf einen Anlass bezogene Zusammenarbeit steht im Vordergrund. Systematische Zusammenarbeit wird wenig referiert. Da wo Kooperation im Team stattfindet, werden einerseits positive Erfahrungen geschildert, andererseits aber auch mangelnde gegenseitige Offenheit und fehlende Zeitgefässe beklagt.
- Auch im Zusammenhang mit gegenseitiger Unterstützung innerhalb des Kollegiums werden sowohl das gute Funktionieren wie auch das verbreitete Einzelgängertum berichtet.
- Bezüglich der zur Zeit anlaufenden Unterstützungsmöglichkeiten seitens der Institution Volksschule werden in der Tendenz eher Vorbehalte geäussert.

Handlungsfelder

- Gezielter Aufbau einer systematischen, inhaltsbasierten Kooperation zur Schaffung von Synergien sowie gegenseitigen Unterstützungsmöglichkeiten; vom Einzelgänger zum Teamplayer
- Gezielter Aufbau eines gegenseitig verbindlichen team- und/oder schulinternen Feedbackmodells
- Offensive Nutzung vorhandener Ressourcensysteme
- Gemeinsame Reflexion allfälliger Diskrepanzen zwischen eigenen persönlichen Idealvorstellungen und offiziellem Berufsauftrag. Abwägen zwischen „wollen“, „können“ und „müssen“
- Professionelle Gewichtung eigener und fremder Ansprüche und Erwartungen

- Weiterbildung in den Bereichen „Selbstmanagement“ und „Zeitmanagement“

5.3 Karriere und Berufswechsel

Relevante Ergebnisse aus der Fragebogenerhebung

- 21.9% der befragten Lehrkräfte planen in absehbarer Zeit einen Berufswechsel, 11.6% äussern, keine Alternative zu haben.
- Hohes Defizit bei „eine berufliche Zukunftsperspektive“
- Bezüglich der Frage nach „Schulinternen Spezialisierungswünschen“ äussern sich die Lehrkräfte positiv.

Relevante Ergebnisse aus den Interviews

Die befragten Lehrkräfte denken insgesamt unverkrampft über Berufswechsel nach und verstehen einen solchen durchaus auch als Chance einer persönlichen Weiterentwicklung. Ganz allgemein werden die Chancen für einen beruflichen Wechsel auf Grund der breiten Allgemeinbildung als eher gut beurteilt und in einem Fall wird darauf hingewiesen, dass auf der Basis von nicht-schulischen Kompetenzen jederzeit in einen ganz andern Beruf gewechselt werden könnte.

Eine Spezialisierung in einem bestimmten Bereich wird sowohl als Möglichkeit für einen Ausstieg aus der Schule und eine Fortsetzung der Berufskarriere in der Wirtschaft als auch als Option für eine Weiterentwicklung innerhalb der Schule gesehen. Die da und dort vorgetragene Kritik an Weiterbildungskursen ohne Zertifizierung und dementsprechende Aufstiegs- oder Karrierechancen kann als Hinweis auf die Tatsache gedeutet werden, dass berufliche Entwicklungsmöglichkeiten gesucht sind.

Handlungsfelder

- Spezialisierungsmöglichkeiten innerhalb des Schul- und Bildungssystems prüfen
- Anreize für Wechsel innerhalb des Schul- und Bildungssystems schaffen
- Weiterbildungsangebote mit karriererelevanten Abschlüssen schaffen
- Systematisierung der Personalentwicklungsmassnahmen der Lehrkräfte auf den Ebenen Schulgemeinde und Kanton (Laufbahnplanung, Laufbahnpfade, Karrieremöglichkeiten)

5.4 Kommunikation und Kooperation

Relevante Ergebnisse aus der Fragebogenerhebung

- Nur moderat positive Werte für Anerkennung
- Positive Korrelationen zwischen kollektiver Selbstwirksamkeit und organisationalen Ressourcen sowie sozialen Belastungen und Ressourcen
- Grosse Belastung durch soziale Isolation bei „pädagogischen TherapeutInnen“
- Unter den wichtigsten berufsbezogenen Werten taucht „im Team arbeiten“ auf.

Relevante Ergebnisse aus den Interviews

Die Lehrerinnen und Lehrer äussern meist einen viel stärkeren Bezug zu den Kindern als zu ihren Kolleginnen und Kollegen und zu ihrer Organisation Schule.

Eine systematische und geregelte Zusammenarbeit im Team existiert allenfalls in Ansätzen. Die Lehrkräfte bleiben in hohem Masse auf sich gestellt und nutzen vor allem bilateral und nach Bedarf die Kompetenz der Kolleginnen und Kollegen, um gewisse eigene Probleme besser zu meistern. Das Potential des Teams wird wenig genutzt. Systematische gegenseitige Unterrichtshospitationen sowie Arbeitsgruppen mit bestimmten Aufträgen (wie sie zum Beispiel in Schulen mit formalen Strukturen anzutreffen sind) sind die am häufigsten berichteten Formen der Zusammenarbeit.

Handlungsfelder

- Überlegungen zur Schaffung kollektiver Handlungsmöglichkeiten auf Schulhausebene, z.B. Erweiterung von Teamarbeit (Problem hier: mangelnder Aufgabenzusammenhang)
- Förderung kooperativer Schulstrukturen auf der Grundlage des Berufsauftrags und Unterstützung der Teams zur Bearbeitung bestimmter Inhalte im Auftrag der Schule
- Spannungsfeld individuelle Autonomie der Lehrkräfte versus Autonomie auf Ebene Team und Schulhaus thematisieren und bearbeiten

5.5 Beratung und Unterstützung

Relevante Ergebnisse aus der Fragebogenerhebung

- Starke Entlastung der Lehrkräfte durch Kontaktlehrkräfte, SHP und PPD
- Nur moderate Entlastung durch die meisten anderen Ressourcensysteme
- Ein relativ grosser Anteil der Ressourcensysteme ist bekannt, wird aber nicht genutzt.
- Veränderungswünsche: „verbesserte Unterstützung durch externe Fachpersonen...“, „mehr Beratungs- und Therapieangebote für Lehrkräfte“

Relevante Ergebnisse aus den Interviews

Sowohl die grösste berufliche Motivation als auch die grösste Belastung sind die Kinder (und bei letzteren im Hintergrund auch die Eltern); „Schüler mit Freude im Gesicht“ stehen den „schwierigen, disziplinlosen und unanständigen Schülern“ gegenüber.

Zu den zentralen beruflichen Belastungen gehören Probleme, welche in hohem Masse mit der spezifischen Situation und den entsprechenden Akteuren vor Ort zu tun haben: „schwierige Schüler und Schülerinnen“, grosse Klassen, Leistungsheterogenität, erschwerte Zusammenarbeit mit Eltern, etc.

Geschätzt und noch stärker erwünscht sind Fachleute vor Ort (Schulische Heilpädagogik, Logopädie, Schulsozialarbeit, Psychologinnen und Psychologen etc.). Der Wunsch nach mehr lokaler Unterstützung lässt sich zudem aus Stellungnahmen zur Weiterbildung schliessen.

In Bezug auf die in Aufbau begriffene Schulberatung zeigen die Aussagen der befragten Lehrkräfte, dass diese die Lehrerinnen und Lehrer bei der Bewältigung ihrer Alltagsprobleme zu unterstützen und zu entlasten vermag. Allerdings sind Informationsdefizite über Strukturen, Verfahren und Bedingungen der Schulberatung und Befürchtungen in Bezug auf das Beratungsteam zu beobachten.

Handlungsfelder

- Weiterführende Aufgabenklärung zwischen kantonalen und lokalen Ressourcensystemen
- Weiterführende Vernetzung kantonalen und lokaler Ressourcensysteme
- Weiterführende Stärkung interner Ressourcensysteme, Ermöglichung eines schnellen, niederschweligen Zugangs, insbesondere bei Störungen im Alltag
- Klärung der Frage, warum einige Ressourcensysteme bekannt sind, aber nicht genutzt werden (Stichworte: Eigenverantwortung der Lehrkräfte für Nutzung, niederschwelliger Zugang zu Ressourcen, Qualität, Reaktionszeiten) und gleichzeitig mehr externe Unterstützung gewünscht wird
- Weiterführende Information der Lehrkräfte bezüglich Dienstleistungsangebote der kantonalen Ressourcensysteme mit dem Ziel der Vertrauensbildung und einer verstärkten Nutzung der vorhandenen Ressourcensysteme im Sinne der Ressourcenoptimierung
- Weiterer Aufbau von Problemlösekompetenz auf Schulebene in Zusammenhang mit den anstehenden Schulentwicklungsaktivitäten

5.6 Schnittstelle zwischen Lehrerschaft und Schulbehörde sowie Schulgemeinde und Kanton

Relevante Ergebnisse aus der Fragebogenerhebung

- Nur moderat positive Werte bei „prozedurale Gerechtigkeit Schulbehörden“ und „Partizipationsmöglichkeiten“
- Belastungen durch „Veränderungen im Schulsystem, Reformen“
- Belastungen bei „ausserunterrichtliche schulbezogene Pflichten“, „admin. schulbezogene Pflichten“ und „Organisation und Durchführung Schulaktivitäten“
- Gewünschte Delegationsmöglichkeiten bei „ausserunterrichtliche Verwaltung und Pflege Infrastruktur“, „Protokollführung bei Konferenzen“, „Erledigung von Transporten“. Gründe: v.a. „Nicht Aufgabe Lehrkräfte“, „zu starke Zusatzbelastung“
- Kein Delegationswunsch bei „Durchführen und Organisation von Klassenanlässen“ und den meisten unterrichtsbezogenen Aktivitäten → wichtigster Grund: Ganzheitlichkeit
- Veränderungswünsche: „Unbezahlter Urlaub“
- Hohe Werte bei den Beanspruchungen

Relevante Ergebnisse aus den Interviews

Die Beziehungen zwischen der Lehrerschaft und ihren Schulbehörden werden insgesamt als belastend erlebt. Die Verbesserung des Austauschs mit der jeweiligen Behörde wird gewünscht, bemängelt werden grosse Distanz und seltene Kontakte und damit der mangelnde Einblick in Belange der Lehrkräfte.

Es gibt auch Schulgemeinden, in denen die Zusammenarbeit laut Aussagen der befragten Lehrkräfte gut funktioniert. Bei der Frage nach den Gründen wird nicht selten auf die guten persönlichen Beziehungen hingewiesen: Man mag und vertraut sich.

Handlungsfelder

- Auf der Basis von Strategie, Leitbild und Aufgabenkatalog:
 - Weiterführende Klärung der Aufgabenteilung zwischen Schulgemeinde und Schulhaus sowie Schulgemeinde und Kanton
 - Weiterführende Entwicklung der Organisations- und Führungsstrukturen auf Schulgemeindeebene
 - Wichtigste Arbeitsprozesse definieren
 - Kompetenzordnung erstellen (Kanton, Schulbehörde, Schulleitung, Lehrkräfte)
- Weiterführende Professionalisierung und Spezialisierung auf Schulhausebene, nicht mehr „alle machen alles“
- Formalisierung der Zusammenarbeit zwischen den Lehrkräften unter besonderer Berücksichtigung der Rolle der neuen Schulleitungen
- Evtl. überprüfen, ob neue Berufsbilder auf Schulhaus- und/oder Schulgemeindeebene (Schuladministrationsmanagement) geschaffen werden können
- Gesundheitsmanagement: Systematisierung Sabbaticals, Gesundheitstage, Gesundheitsmanagement als Führungsaufgabe

5.7 Schnittstelle zwischen Lehrperson und Eltern respektive zwischen Schule und Familie

Relevante Ergebnisse aus der Fragebogenerhebung

- Kein Delegationswunsch der Elternarbeit seitens der Lehrkräfte
- Grosse Belastungen bei „erzieherische Pflichten“, „Verhalten ‚schwieriger‘ Schüler/innen“, „Erwartungen unterschiedlicher Personen gerecht werden“
- Unter den grössten Belastungen bei Regelklassenlehrkräften: „Elternarbeit“
- Nur moderate Werte bei „Anerkennung durch Eltern“

Relevante Ergebnisse aus den Interviews

Die Lehrpersonen fühlen sich in hohem Masse beeinträchtigt durch die familiäre Situation ihrer Schülerinnen und Schüler und äussern Belastungen durch die bei den Schülerinnen und Schülern notwendige gewordene Erziehungsarbeit.

Vor allem in den noch ungeleiteten Schulen ist es Aufgabe jeder einzelnen Lehrperson, die Schnittstelle zwischen Schule und Familie zu gestalten. Die Beziehung zu den Eltern wird als eine der Hauptbelastungen empfunden. Die konstruktive Bearbeitung der Schnittstelle scheint gemäss den Aussagen der Lehrkräfte jedoch schwierig.

Handlungsfelder

- Weiterführende Rollenklärung zwischen Schulgemeinde, Schulhaus, Lehrkräften und Eltern
- Systematisierung der Elternarbeit und Erarbeitung von Informationskonzepten auf Schulhausebene
- Verstärkte Bearbeitung der Schnittstelle auf Schulebene
- Weiterführende Förderung des Einbezugs von spezifischen Fachwissensbeständen

5.8 Unterrichtsalltag und Schulentwicklung

Relevante Ergebnisse aus der Fragebogenerhebung

Keine diesbezügliche spezifische Auswertung

Relevante Ergebnisse aus den Interviews

Der Lehrberuf ist in seiner Vielseitigkeit komplex, anspruchsvoll und von mancherlei Faktoren abhängig, welche durch die Lehrpersonen nur schwer oder überhaupt nicht zu beeinflussen sind. Die Lehrkräfte fühlen sich mit ihrem normalen Unterrichts- und Schulalltag ausgelastet.

Die Schulentwicklungsprojekte der laufenden Bildungsoffensive stellen zusätzliche Anforderungen. Dabei ist festzuhalten: Dort, wo Lehrkräfte sich konkret zu Projekten äussern, geschieht dies meist positiv. Mit der Schulentwicklung sind in der Regel konkrete Erwartungen einer Besserung der Situation verknüpft (Basisstufe, geleitete Schulen, integrierte Oberstufe).

Trotzdem werden der Veränderungsdruck und das angeschlagene Tempo insgesamt als hoch empfunden. Die von den (Projekt-)Schulen und den Lehrkräften zu bewältigenden zusätzlichen Arbeiten in laufenden Schulentwicklungsprojekten werden als anspruchsvoll und aufwendig erlebt. Da die Projektarbeiten in aller Regel zusätzlich zum Unterrichten anfallen, führt dies zu Belastungen. Für den Unterricht steht unter dem Strich weniger Zeit zur Verfügung.

Die Schulentwicklung im Rahmen der Bildungsoffensive geht vom Departement für Erziehung und Kultur oder dem Amt für Volksschule und Kindergarten aus. Die auf Autonomie und Souveränität pochende Lehrerschaft reagiert sensibel auf „Steuerung von oben“.

Handlungsfelder

- Weiterführende systematische Kommunikation und Unterstützung der Schulentwicklungsanliegen (innerhalb und ausserhalb der Schule)
- Periodische Überprüfung der Angemessenheit und der Nachhaltigkeit der Schulentwicklungsprozesse
- Verstärkung der Ressourcenausstattung in Bezug auf die Schulentwicklungsprojekte
- Thematisierung der schulinternen Innovations- und Veränderungsbereitschaft und -kompetenz

6 Ergebnisse der Interviews mit den Schulleitungen

Wie bereits erwähnt, verfolgt die vorliegende Studie nicht den Zweck, das Projekt „Geleitete Schulen“ zu evaluieren. Vielmehr wird der Frage nachgegangen, inwiefern durch das Projekt die Arbeitssituation der betreffenden Schulleitungspersonen beeinflusst wird.

6.1 Funktion und organisationale Bereiche

Zur Beschreibung des Aufgabenbereichs der Schulleitungen wurden Fragen nach ihren lokalen organisationalen Bereichen wie Schulstufen, Schulhäuser sowie Organisation der Schule gestellt. Dabei ergeben sich grosse Unterschiede. Diese sind gewissermassen Prämissen für ein angemessenes Verständnis aller folgenden Aussagen.

Es gibt die grossen Schuleinheiten mit 500 und mehr Schülerinnen und Schülern, und es gibt jene Zusammenschlüsse, wenn – zum Beispiel innerhalb eines Oberstufenkreises – mehrere Klein- und Kleinstprimarschulen gemeinsam eine Schulleitung einrichten. Entsprechend unterschiedlich sind die Organisationsstrukturen. Neben Formen der direkten Führung der Lehrkräfte durch die Schulleitung finden sich solche der indirekten Führung. Schulhaus- und Stufenvorstände bilden eine zusätzliche mittlere Führungsebene zwischen Lehrkräften und Schulleitung. Zudem sind die Schulen unterschiedlich weit im Aufbau ihrer Schulleitungen.

- Bezüglich der **räumlichen Organisationsstrukturen** erstreckt sich das Spektrum vom grossen Schulzentrum bis zu dezentralisierten Organisationsformen mit einer Vielzahl von kleinen – unter Umständen teilautonomen – Einheiten.
- Bezüglich **Organisationsstruktur** verfügen die Schulen im grossen Ganzen über ständige Stufen- und Fachkommissionen, projektgebundene Arbeits- und Steuergruppen sowie Arbeitsgruppen mit kurzfristigeren Aufträgen (Organisation von Anlässen usw.).
- Die Schulleitungen sind in diesem komplexen Gefüge vielfältig eingebunden. Entweder üben sie direkte **Leitungsfunktionen** aus oder sind in einer Art **Kontrollfunktion** periodisch präsent.
- Grundsätzlich sind die Schulleitungen beteiligt am oder verantwortlich für den **Aufbau** der Organisationsstruktur der geleiteten Schulen inklusive Festlegung der Verfahren und Klärung der Zuständigkeiten.
- Teilweise verfügen die Schulleitungen bereits über ein Pflichtenheft.

Bereits diese knappe Übersicht zeigt deutlich, in welcher anspruchsvollen Situation sich die betreffenden Schulleitungen in der derzeitigen Projektstartphase befinden. Ergänzend ist darauf hinzuweisen, dass die Schulleitungspersonen oft nur Teilanstellungen haben und neben ihrer Schulleitungstätigkeit noch unterrichten. Insgesamt erfüllen sie in der Regel folgende **Funktionen** nebeneinander:

- Unterricht (zum Teil in Klassenlehrkraftfunktion)
- Projektarbeit (struktureller Aufbau der geleiteten Schule)
- Erste Schulleitungsaufgaben (vorwiegend Administration sowie Krisen- und Konfliktbewältigung, Kontakte zur Behörde)
- Ausbildung zum Schulleiter bzw. zur Schulleiterin (verbunden mit Supervision und Coaching)

6.2 Kooperation

Ganz generell arbeiten die Schulleitungen mit sämtlichen Funktionsstellen und Gremien auf allen Ebenen zusammen. Als **externe Kooperationspartner** werden insbesondere erwähnt:

- Behörden der politischen Gemeinde
- Amt für Volksschule und Kindergarten sowie dessen Abteilungen (Schulaufsicht, Pädagogisch Psychologischer Dienst, Schulentwicklung usw.)
- Spezielle soziale Einrichtungen (Jugendpsychiatrischer Dienst, Suchtprävention, Berufsberatung, Fürsorge, Polizei usw.)
- Verschiedene Vereine sowie Spiel- und Betreuungsgruppen
- Lokales Gewerbe
- Andere Schulen und deren Schulleitungen
- Verband Thurgauischer Schulleiterinnen und Schulleiter

Schulintern sind es:

- Schulbehörde
- Andere Schulstufen (in der Regel werden die Abnehmerstufen erwähnt)
- Schulische Heilpädagogik, Logopädie, Psychomotorik
- Gemeindееigene Schulberatung sowie Schulsozialarbeiterinnen oder -arbeiter
- Lehrkräfte
- Schülerinnen und Schüler sowie Eltern

Die Erfahrungen in diesem komplexen Kooperationsgefüge sind insgesamt positiv. Es bestehen bei der Zusammenarbeit mit all den Kooperationspartnern und -partnerinnen immer wieder noch ungeklärte Zuständigkeiten. Aber es zeigt sich, dass „die Kontakte zum Umfeld klar einfacher geworden sind, weil die Schulleitung klar als Anlaufstelle funktioniert“.

6.3 Typische Führungsaufgaben

Die Aussagen betreffend typische Führungsaufgaben umfassen die klassischen (Schul-) Führungsbereiche: Administration und Organisation, finanzielle Führung, pädagogische Führung, Personalführung sowie Kommunikation.

- **Administration und Organisation;**

Es scheint, dass dieser Führungsbereich beim Aufbau der Schulleitungen prioritär angegangen wird. „Die Administration überwiegt“ und ist „zeitaufwändig“, sind flächendeckende Feststellungen. Der schrittweise Aufbau einer schulinternen Administration und Organisation, verbunden mit der „Umsetzung und Überwachung der abgemachten Regeln“, beschäftigt die Schulleitungen in hohem Masse. Zwei Schulleitungspersonen weisen darauf hin, dass sie „vor lauter operativem Alltag“ nicht dazukämen, „reflektierend und vorausplanend zu denken“.

Sehr unterschiedlich – und nicht allein von der Grösse der Schule abhängig – sind die Sekretariatsanteile, auf welche die Schulleitungen zurückgreifen können (vgl. Kap. Unterstützung und Rahmenbedingungen).

- **Finanzielle Führung;**

Die Unterschiede zwischen den Schulen sind in diesem Bereich besonders auffallend: Während die eine Schulleitung über nahezu 0.5 Millionen Franken verfügt und in Bälde auch die Liegenschaftenverwaltung übernimmt, haben andere „noch keine finanziellen Kompetenzen“.

- **Pädagogische Führung;**

Zum Bereich der pädagogischen Führung werden auffallend wenig Aussagen gemacht. In einem Fall wird darauf hingewiesen, dass die Schule an einem speziellen Profil in Richtung „Integrative Schule“ arbeite.

- **Personalführung;**
Die Personalführung ist noch nicht verbreitet angegangen worden. „Das ist ein grosser Brocken“ und entsprechende „Modelle sind noch zu entwickeln“. Zudem gebe es „noch wenig Unterlagen“ zu diesem Thema. Ebenso aufschlussreich sind Aussagen wie: „Vielleicht kommt dann später einmal die Personalführung“ oder: „Sollte die Schulleitung das machen, gerät sie automatisch in eine hierarchische Stellung. Dies könnte doch stattdessen die Behörde übernehmen, oder eine Schulkommission oder eine externe Stelle oder eine andere Schulleitung. Deren Personalführung könnte dann (im wechselseitigen Tausch) unsere Schulleitung übernehmen“. Diese Aussagen zeigen, dass die Personalführung sowohl als Führungsaufgabe wie auch als Führungsinstrument noch nicht überall auf Akzeptanz stösst.
- **Kommunikation;**
Der Austausch zwischen der Schule und ihrer Umgebung wird zwar als Führungsaufgabe wahrgenommen, jedoch kaum explizit angesprochen. Immerhin gesteht eine Schulleitungsperson, dass ihr „die Vertretung der Schule Freude macht“, und in einem anderen Fall ist ein entsprechendes Projekt mit einer institutionalisierten Elterngruppe lanciert worden.

Ganz grundsätzlich bezeichnen zwei der befragten Schulleitungspersonen „die Finanzverwaltung und die Personalführung als die unabdingbaren und klassischen Führungsinstrumente“, ohne die sie auf ihre Funktion als Schulleitungen verzichten würden.

6.4 Rollenverständnis und Rollenproblematik

Was das **Rollenverständnis der Schulleitungen** anbelangt, so sind diese erst im Begriff, ihre Rolle und Funktion und damit verbundene Aufgaben zu **identifizieren**, wie es ein Schulleiter treffend beschreibt:

- „Es wird gestöhnt über die Belastung. Darum machten wir nach einer gewissen Zeit eine Evaluation, wo wir einfach wissen wollten, wie belastend und wie entlastend ich als Schulleiter bin. Die letzte Evaluation kam sensationell heraus. Alle sagten, jawohl, wunderbar, du entlastest uns. Unterdessen aber verlange ich auch, ganz klar. Ziel ist ja nicht, dass ich einfach Arbeiten abnehme.“

Im Weiteren verstehen sie sich ausgeprägt als Trägerinnen und Träger sowie teilweise auch als steuernde Elemente der **Schulentwicklung**, was folgende Aussagen zum Ausdruck bringen:

- „Ganz klar, der Kanton stützt mir den Rücken. Dort sind solche Sachen drin. Bei den Lehrkräften ist da noch ein Gesinnungswandel nötig.“
- „Als Reformler bin ich Garant, dass die Entwicklung weiter geht. Die ‚jungen‘ Lehrkräfte erwarten, dass ich sie bei der Schulentwicklung unterstütze.“
- „Ich muss etwas Reformgeschwindigkeit zurücknehmen. Als Schulleiter muss ich immer das Mass finden. Zur Zeit ist das Reformfuder überladen. Nun muss ich zurücknehmen.“
- „Die Idee bleibt, nur das Tempo wird etwas langsamer. Ich gehe auch anders vor und verteile die Reformen. So lastet sie auf weniger Schultern.“
- „Ich möchte das Problem Hausaufgaben so angehen, ich werde alle Lehrer zusammenerufen und sagen, so geht das nicht.“
- „Ich habe beschlossen, dass das neue Zeugnis eingefügt wird.“

Die **Rollenproblematik**, welcher sich die Schulleitungen zu stellen haben, zeigt sich in verschiedenen Facetten. Zum einen vereinen die Schulleiterinnen und Schulleiter **mehrere Rollen auf sich**, zum anderen bestehen noch **Unklarheiten betreffend die Abgrenzung zu anderen Funktionsträgerinnen und -trägern** in der Schule:

- Als „Hauptproblem“ wird die „Doppelfunktion Schulleiter und gleichzeitig Lehrer“ bezeichnet. Die Rolle des bzw. der Vorgesetzten (mit Entscheidungskompetenzen in Bezug auf die Lehrerschaft) und diejenige des Kollegen bzw. der Kollegin (Teammitglied mit gleichviel Rechten wie alle anderen) können sich in die Quere kommen. In diesem Sinne wird die Wichtigkeit einer gewissen Distanz zu den Lehrkräften als wesentliche Führungsbedingung betont: „Zu grosse Nähe ist schlecht“. Auf ähnliche Erfahrungen weist auch folgende Aussage hin: „Früher Kollege und heute Schulleiter; das gibt Probleme.“ „Ein Auseinanderhalten ist fast unmöglich“ und ganz grundsätzlich: „Schulleitung als entlastete Lehrperson ist ein schlechtes Modell“.
Diesen Einschätzungen diametral gegenüber steht die Maxime einer Schule, welche eine Schulleitung unter der Bedingung einrichten will, dass „die Schulleitungsperson ein Teammitglied bleibt“ und innerhalb des Kollegiums „keine hierarchische Stellung“ einnimmt.
- Ebenfalls mit dieser Doppelfunktion in Zusammenhang ist die Feststellung zu verstehen, dass Schulleiterinnen und Schulleiter eigentlich nur auf Grund ihrer grossen Unterrichtserfahrung zusätzlich auch noch unterrichten können. Die Aufgabe, eine Schule zu leiten „führt zu Abstrichen im Unterricht. In Zukunft geht das nicht mehr“, oder: „Ich fühlte mich bisher als Lehrer sicher, jetzt (in meiner Doppelfunktion) bin ich unsicher, ob ich dem Job noch gewachsen bin.“
- Die **Schnittstelle zu den Behörden** birgt vor allem zwei Problembereiche in sich:
 - Funktionen und Zuständigkeiten sind noch unzureichend geklärt. Bei konkreten Fragen entstehen immer wieder Unsicherheiten: „Die künftigen Zuständigkeiten sind noch unklar“ und „die erarbeiteten Diagramme sind noch nicht eingelebt.“
 - Die Neuverteilung der Zuständigkeiten tangiert immer auch die bestehenden Machtverhältnisse. Neue Ansprüche und Widerstände stehen sich gegenüber, was exemplarisch folgendermassen geäussert wurde: „Der Schulpräsident will keine Befugnisse abgeben und auch pädagogische Entscheide bei sich behalten“ oder „Meine Führungskompetenzen sind begrenzt, da der Präsident die Führung nicht abgeben will, weil er Angst hat, dass sein Einfluss beschnitten wird“ sowie „Es wäre noch besser, wenn die Behörde uns mehr Verantwortung und Freiraum geben würde“.

6.5 Positive Momente der bisherigen Führungstätigkeit

Angesichts der Tatsache, dass sich die Schulleitungen noch in der Einführungsphase befinden, sind die Fragen nach positiven respektive negativen Merkmalen und Momenten der Führungstätigkeit von besonderem Interesse.

Bei den positiven Momenten werden genannt:

- Die „Vielfalt“ und „Vielseitigkeit an unplanbaren Aufgaben“
- Das „Gefühl, etwas bewegen und ausrichten zu können“
- Das „Setzen können von Prioritäten“
- Befriedigung im „operativen Alltagsgeschäft“
- Die Kontakte zu den Lehrpersonen, Behörden und Eltern sowie die entsprechenden „positiven Rückmeldungen“
- Entsprechende Unterstützungen („Goodwill der Behörde“ sowie explizit „die gute Schulleitungsausbildung“)

6.6 Typische Problembereiche der bisherigen Führungstätigkeit

Zunächst stellen einige Schulleiterinnen und Schulleiter fest, dass man in ihrer Position schon „ein einsamer Kämpfer“ sein kann. Inwiefern dieser Umstand noch mit der Startphase des Projektes in Zusammenhang steht, wird nicht klar.

Der Katalog typischer Problembereiche präsentiert sich auf den ersten Blick ziemlich umfangreich. Aussagen wie: „Die wechselnden Bedingungen des Projektes sind belastend“ oder „nichts steht fest, alles rollt“ weisen darauf hin, dass die Einrichtung der Schulleitungen praktisch überall noch in der Anfangsphase steckt. Zentrale Problembereiche sind:

- **Die Widerstände der Lehrkräfte;**
Auch wenn der Entscheid für die Einrichtung einer Schulleitung in aller Regel im Konsens gefällt wird, zeigen sich bei der konkreten Umsetzung verschiedenste Widerstände. So beklagen Schulleitungspersonen unter anderem:
 - Die „Lehrerinnen und Lehrer wollen gar keine Schulleitung und geben dies auch zu verstehen“. Sie sind offensichtlich „nicht gewohnt, dass eine Schulleitung Entscheide fällt“. Schulleitungen sehen sich auch immer wieder dem Versuch der Instrumentalisierung für persönliche Anliegen ausgesetzt oder können Erwartungen der Lehrkräfte nicht nachkommen.
 - Verbreitet wird konstatiert, dass „die Veränderungsbereitschaft der Lehrerinnen und Lehrer nicht hoch“ sei.
 - „Lehrer denken basisdemokratisch und wollen überall mitreden“. Auch auf die „unterschiedlichen pädagogischen Ausrichtungen im Sinne von Glaubensfragen“ weisen einige Schulleiterinnen und Schulleiter hin.
 - Vereinzelt Schulleitungen stellen „geringe Innovationsbereitschaft der Lehrerinnen und Lehrer“ fest und beklagen den nicht überall vorhandenen Willen, „sich am Aufbau zu beteiligen“.
 - Auf der anderen Seite fühlen sich die Schulleitungen mitverantwortlich für Arbeitsbedingungen und stellen fest, dass sie einerseits über (noch) wenig Kompetenzen und Ressourcen verfügen, andererseits aber die „Lehrer bereits in ihrem normalen Unterrichtsalltag überfordert sind“.
- **Die „schwierigen“ Kinder und deren Eltern;**
Bislang waren „schwierige“ Kinder vorwiegend eine Angelegenheit der betroffenen Lehrpersonen. Nun übernehmen Schulleitungen Verantwortung für die Kommunikation in Konfliktsituationen. Die konstruktive Lösung eines Problems mit den Eltern wird als Anliegen der Schule betrachtet und damit auch als Aufgabe der Schulleitung aufgefasst. Dadurch entlastet diese zwar die Lehrperson, belastet aber sich selbst.
- **Die hohen Belastungen und Beanspruchungen infolge Zeitknappheit und quantitativer Überforderung:**
 - „Was sehr schwer ins Gewicht fällt, ist die gleichzeitige Ausbildung zum Schulleiter. Und dann das Einsitzen in verschiedensten Kommissionen“.
 - Exemplarische Aussagen wie: „Die Start- und Aufbauphase bedingt mehr Aufwand und führt zu deutlich weniger Erholungszeit“, und: „Wir sind blauäugig ins Projekt eingestiegen; die Rahmenbedingungen stimmen noch nicht“, machen das Problem weiter deutlich. Der Zeitbedarf scheint beinahe flächendeckend „zu gering eingeschätzt“ worden zu sein. Es wird von Wochenbelastungen von über 60 Stunden berichtet. Zusätzlich wird auf den Umstand hingewiesen, dass Schulleiterinnen und Schulleiter „keine Pausen mehr“ hätten, indem sie ständig von Lehrpersonen angesprochen würden, und zwar „egal, wo sie sich gerade befinden“: „Ich unterrichte 24 Lektionen. 20% der Arbeitszeit ist für die Schulleitungstätigkeit und der Rest ist Schule. Aber als Schulleiter ist man in einer ganz besonderen Rolle, aber eben nur 20%, aber den Schulleiter wird man nicht mehr los. Das vermischt sich und das ist anstrengend.“
 - Einzelne Schulleitungspersonen können „manchmal nicht schlafen“ oder haben „manchmal Lust, einfach alles hinzuschmeissen“.

6.7 Unterstützungsbedarf

Hinsichtlich der vorhandenen Unterstützungsmöglichkeiten oder des entsprechenden Bedarfs fallen zunächst die grossen Unterschiede betreffend ein Sekretariat auf. Während die

Schulleitung der einen Schule mit 500 Schülerinnen und Schülern über 40% Sekretariatsanteile verfügt, sind es in einer anderen 70% bei knapp 300 Schülerinnen und Schülern. Im grossen Ganzen ist den Schulleitungen klar: „Eine professionelle Schulleitung braucht ein Sekretariat“.

Einige Schulleitungen stellen Überlegungen an, inwiefern sie schulintern durch Mitarbeiterinnen oder Mitarbeiter unterstützt bzw. entlastet werden könnten. So seien unter anderem die Rollen der Schulhausvorstände in dieser Hinsicht noch zu klären. Seitens der Lehrkräfte erfahren einzelne Schulleitungen „wenig Unterstützung“; andere wiederum haben „ein verständnisvolles Team im Rücken“.

Im Rahmen des Verbandes Thurgauer Schulleiterinnen und Schulleiter macht man sich offenbar auch Gedanken über Ungleichheiten in der Entschädigungsbemessung und postuliert dementsprechend, dass Schulleitungen „wie Staatspersonal für deren Funktion“ angestellt sein müssen. „Falls sie dann neben ihrer Schulleitungsfunktion auf einer bestimmten Stufe noch unterrichten, sind sie dort als Lehrperson stufengerecht zu entlohnen.“

7 Zusammenfassung der Ergebnisse zum Bereich Schulleitungen - Zentrale Problembereiche und mögliche Handlungsfelder

7.1 Motivation und Belastung

Relevante Ergebnisse aus den Interviews

Die Beweggründe der Befragten, sich zu Schulleiterinnen und Schulleitern weiterzubilden sind individuell verschieden. Was sich allgemein als Gemeinsamkeit erweist, ist der Wille, etwas zu verändern und die eigene Schule auf struktureller Ebene zu entwickeln.

Der noch frühen Phase des Projektes entsprechend, nehmen die strukturellen und organisationalen Aufbauarbeiten breiten Raum ein. In aller Regel findet eine Durchmischung zwischen konzeptionellen Aufbauarbeiten und ersten konkreten Umsetzungsschritten statt. Parallel dazu absolvieren die designierten Schulleiterinnen und Schulleiter ihre Ausbildung. Dort, wo das Umfeld (Lehrkräfte, Behörden) mitzieht, lassen sich die Belastungen einigermaßen in Grenzen halten. Dort allerdings, wo zusätzliche Widerstände zu überwinden sind, geraten die Schulleitungen an ihre Belastungsgrenzen.

Handlungsfelder

- Erfahrungen der Schulleiterinnen und Schulleiter im Hinblick auf kommende Projektschulen nutzen
- Bedarfsorientiert Unterstützungsangebote in bezug auf Führung und organisationale Veränderungen anbieten
- Beanspruchungen kontrollieren

7.2 Probleme und Widerstände

Relevante Ergebnisse aus den Interviews

Kurz gesagt: Der Aufbau einer Schulleitung ist das eine, die schrittweise Entwicklung der Schule zu einer "geleiteten Schule" ist das andere.

Die befragten Schulleiterinnen und Schulleiter zählen sich in aller Regel zum Lager der Reformkräfte. Auf Grund ihrer neuen Funktion – ausgerüstet mit bis anhin nicht vorhandenen Entscheidungsbefugnissen – sehen sie sich in der Lage, ihre Vorstellungen zu verwirklichen. Auch wenn sie sich mit ihrem Reformwillen innerhalb des kantonalen Projektes aufgehoben wissen, sind es doch die Gegebenheiten und Personen vor Ort, welche die konkrete Umsetzung in hohem Masse beeinflussen. Oft sind die Schulleitungen mit Widerständen konfrontiert. Die Einrichtung neuer Strukturen und die Ablösung der bislang informellen durch eine formale Organisation tangiert in jedem Fall die bisherigen Machtgefüge.

Schulleitungen sehen sich nicht in der Lage, Lehrkräfte und Behörden von deren Zusatzaufgaben zu entlasten und deren individuelle Wünsche zu erfüllen. Insofern sind unerfüllte Erwartungen und damit Widerstände Begleiterscheinungen des Entwicklungsprozesses. Dazu kommt, dass Schulleitungen "ihren" Lehrkräften und Behörden aus ihrem Auftrag heraus während einer bestimmten Entwicklungszeit zusätzliche Belastungen zumuten müssen.

Handlungsfelder

- Systematische Kommunikation bezüglich der neuen Funktion „Schulleitung“
- Austausch zwischen Schulleitungen fördern und unterstützen
- Bedarfsorientiert Unterstützungsangebote in bezug auf den Umgang mit Widerständen und Belastungen in Veränderungsprozessen anbieten
- Rahmenbedingungen klären und/oder schaffen
- Kompetenzordnung erstellen und systematisch kommunizieren (Lehrkräfte – Schulleitungen – Schulbehörden)

7.3 Rollenproblematik

Relevante Ergebnisse aus den Interviews

Lehrkräfte haben grosse Verantwortung in einem anspruchsvollen Beruf. Wer nun als Schulleiterin oder Schulleiter zusätzlich noch Leitungsfunktionen übernimmt, erhöht die Komplexität seiner Arbeitssituation beträchtlich. Das Sich-hinein-finden in die neue Rolle "Schulleiterin bzw. Schulleiter" wird offensichtlich erschwert durch die Tatsache, dass die Rollen "Lehrkraft" und "Kollegin bzw. Kollege" beibehalten werden. Aus Gründen der Akzeptanz ziehen die Schulen Bewerberinnen und Bewerber aus der eigenen Lehrerschaft vor, welche oft ihre Lehrtätigkeit nicht ganz aufgeben wollen. Auf der anderen Seite ist zu erkennen, dass sich auf diese Weise in den Schulen Rollenprobleme ergeben. Damit in Zusammenhang stehen auch Aussagen, dass die Unterrichtsarbeit durch Schulleitungsaufgaben oft unterbrochen und damit in ihrer Qualität beeinträchtigt würde.

Handlungsfelder

- Weiterführende Klärung des Berufsauftrags und der Rolle der Schulleitungen
- Arbeits- und Belastungssituation bei Schulleitungsmodellen mit zusätzlichem Lehrauftrag überprüfen
- Fragen der internen oder externen Rekrutierung thematisieren
- Alternativmodelle (Schulleitungen in verschiedenen Schulgemeinden) prüfen

7.4 Führung, Kultur und Rahmenbedingungen

Relevante Ergebnisse aus der Fragebogenerhebung

- Defizite bei „Kultur und Führung“, „Mitsprache bzw. Mitbestimmung“, „angemessenes Feedback“
- Grosse Belastung durch „wenig Feedback und Kontrolle über die Ergebnisse der eigenen Arbeit“
- Moderate Werte bei „Partizipationsmöglichkeiten“
- Unter den wichtigsten Werten sind „Kultur der Offenheit und Toleranz“, „Mitsprache bzw. Mitbestimmung“, „klare Führung“
- Veränderungswünsche: „transparente Informationspolitik“, „verbesserte Unterstützung durch vorgesetzte Instanzen“, „verbesserte Mitsprachemöglichkeiten“
- Hohe Korrelationen zwischen „Defiziten in Kultur und Führung“ und „organisationalen Ressourcen“ und „belastendem Sozialklima“

Relevante Ergebnisse aus den Interviews

Die Schulleitungen bauen sich ihre Führungskompetenzen schrittweise auf. Sie tun dies einerseits in ihrer Schulleitungsausbildung und andererseits durch eine Art Training on the job. In Bezug auf die Ausbildung äussern sich die Schulleiterinnen und Schulleiter durchwegs positiv. Auch die Rückmeldungen zu den angebotenen Unterstützungsmöglichkeiten wie Super- und/oder Intervision sowie persönliches Coaching sind gut.

Auf die geltenden Anstellungs- und Entschädigungsbedingungen wird verschiedentlich kritisch hingewiesen. Die zeitlichen Belastungen sind – ausgerechnet in der Lern- und Entwicklungsphase – in praktisch allen Fällen höher als ursprünglich angenommen.

Handlungsfelder

- Adäquate Rahmenbedingungen schaffen (sowohl während der Entwicklungs- und Einführungsphase als auch danach während der langfristigen Umsetzung)
- Ausbildungsbereiche „Personalführung“ und „pädagogische Führung“ stärken
- Weiterbildung für Schulleitungen aufbauen und systematisieren